

Petra Böhle

KÜNSTLERISCHE ÜBUNGEN IN DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN QUALIFIZIERUNG



Petra Böhle
Künstlerische Übungen in der
sozialpädagogischen Qualifizierung

Petra Böhle

Künstlerische Übungen in der sozialpädagogischen Qualifizierung



Universitätsverlag Hildesheim
Hildesheim

Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York

2018

Diese Publikation entstand in Zusammenarbeit von Georg Olms Verlag
und Universitätsverlag der Stiftung Universität Hildesheim.

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung
außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISO 9706

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier
Redaktion und Satz: Kathrin Duckstein, Universitätsverlag Hildesheim

Umschlagfotografie: Petra Böhle

Umschlaggestaltung: Inga Günther, Hildesheim

Herstellung: Docupoint Magdeburg, 39179 Barleben

Printed in Germany

© Georg Olms Verlag AG, Hildesheim 2018

www.olms.de

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2018

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-487-15746-7

Künstlerische Übungen in der sozialpädagogischen Qualifizierung

Eine qualitative Studie zu Erfahrungen von
sozialpädagogischen Fachkräften
während ihrer Ausbildung an einer Fachschule für
Waldorfpädagogik

Dem Fachbereich 1
Erziehungs- und Sozialwissenschaften
der Universität Hildesheim zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
vorgelegte Dissertation von
Petra Böhle aus Schwelm/Westf.

Tag der mündlichen Prüfung: 7.2.2018

Vorsitzender der Promotionskommission: Professor Dr. Werner Greve
Erstgutachter: Professor Dr. Peter Cloos
Zweitgutachter: Professor Dr. Volker Schubert

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	13
1.1 Wandel der Berufsrolle von sozialpädagogischen Fachkräften	13
1.2 Wege zur Persönlichkeitsbildung in der sozialpädagogischen Qualifizierung	15
1.3 Ausbildung von waldorfpädagogischen Fachkräften und künstlerische Übungen	17
1.4 Kunst – Künstlerische Übungen	18
1.5 Fragestellung und Gliederung der Studie	19
2. Theoretischer Zugang zum Untersuchungsfeld	23
2.1 Erkenntnisinteresse und professionstheoretischer Zugang	24
2.2 Ästhetische Bildung	51
2.3 Die ästhetische Dimension pädagogisch professionellen Handelns	87
3. Methodische Anlage der Studie und Forschungspraxis	91
3.1 Fragestellung und forschungsmethodischer Zugang	91
3.2 Erhebungsverfahren und Auswertung	101
3.3 Methodische Reflexion	107
4. Fallinterpretation: Kohlezeichnen	111
Kode I: Beim Kohlezeichnen kann geübt werden, gleichzeitig zielorientiert und ergebnisoffen bewusst den eigenen Willen entgegen inneren Widerständen konzentriert zu lenken	111
5. Fallinterpretation: Perspektivisches Zeichnen und Porträtzeichnen	139
Kode II: Zeichnen lernen kann die Selbstverantwortung für die Qualität der eigenen Wahrnehmung und das davon abhängige eigene Bild von der Welt bewusst machen	139
6. Verdichtete Rekonstruktionen	151
Aquarellmalen in Schichttechnik	151
Kode III: Beim Aquarellmalen die Möglichkeit eigener Einflussnahme auf die Wechselwirkung zwischen Handlungs- und Gefühlsebene erleben	151
Plastizieren	157
Kode IV: Beim Plastizieren in Entwicklung und zugleich bei sich sein	158

7. Ergebnisse	161
Umgang mit Ungewissheit	161
Kategorie I: Die prozesshafte Verwobenheit von Reflektieren und Handeln	161
Umgang mit Gegensätzen und Widersprüchen	189
Kategorie II: Auf labyrinthischen Wegen	189
Der andere Blick	230
Kategorie III: Die Gegenläufigkeit von Offenheit und Konzentration	230
8. Zusammenfassung und Diskussion mit Fazit und Ausblick	265
Schnittfelder zwischen den Dimensionen des künstlerischen und des pädagogischen Handlungstypus und die übergeordnete Kategorie von Unverfügbarkeit	265
Literaturverzeichnis	287
Anhang	301
Einverständniserklärung	301
Transskriptionsregeln	302
Ausschnitt aus Tabelle Kunst – Offenes Kodieren	303
Unterkategorien und Kodes der Fallinterpretationen/verdichteten Rekonstruktionen	304
Abbildungsverzeichnis	308
Versicherungen	309

«Jede Erkenntnis beginnt mit den Sinnen»

Leonardo da Vinci

Vorbemerkung

Wie kann der in der Debatte über mögliche Wege der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte diskutierte Stellenwert ästhetischer Erfahrung durch die Beschäftigung mit Kunst auf empirisch abgesicherter Basis theoretisch gestützt werden? Das Zusammenbringen der zwei scheinbar widersprüchlichen Momente sowohl von künstlerischem Handeln wie von wissenschaftlichem Handeln in Datenanalyseprozessen, das Moment eines unvoreingenommenen Blicks auf der einen und das eines Gestaltens von Wirklichkeit auf der anderen Seite, stellte für mich die besonders reizvolle Herausforderung bei der Durchführung meines Projektes dar.

Im Vorwort zur zweiten Auflage der «Grundlagen qualitativer Sozialforschung» (Strauss 1998) lässt Hildenbrand mit zwei Zitaten Cézanne zu Wort kommen und schlägt damit zugleich einen Bogen in die frühkindliche Lebensphase des Menschen: «Die Natur – ich wollte sie kopieren. Es gelang mir nicht. Aber ich war mit mir zufrieden, als ich entdeckte, dass sich zum Beispiel die Sonne nicht einfach wiedergeben ließ, dass man sie vielmehr durch etwas anderes zum Ausdruck bringen musste ... durch Farbe» und «Wie schwer ist es doch, unbefangen an die Wiedergabe der Natur zu gehen ... Man sollte sehen können wie ein Neugeborener» (ebd., S. 12). Des Weiteren betont Hildenbrand die Nähe der forschungsstrategischen Vorgehensweise der Grounded Theory zum alltäglichen Handeln und unterstreicht mit einem Verweis auf das «Stirb und werde» im Sinne Goethes und die «ewige Jugendlichkeit» von Typenbildung in der Kulturwissenschaft im Sinne von Max Weber deren Prozesshaftigkeit hinsichtlich der Entwicklung von Begriffen, Konzepten und Kategorien. Der für eine Grounded Theory in einem solchen Forschungsprozess unabdingbaren Offenheit meinerseits als Forscherin wurde von Seiten der befragten waldorfpädagogischen Fachkräfte ein hohes Maß an Offenheit und Vertrauen entgegengebracht. Ihr Mut und ihre Bereitschaft, Einblick in ihre Gedanken über ihre Erfahrungen mit künstlerischen Übungen im Rahmen ihrer Ausbildung zu waldorfpädagogischen Fachkräften an einer Fachschule für Sozialpädagogik zu gewähren, bildeten die Ausgangsbasis für die Realisierung der vorliegenden Arbeit. An ihrem Zustandekommen sind zudem das Kollegium der Fachschule für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Waldorfpädagogik sowie die zahlreichen angehenden sozialpädagogischen Fachkräfte vieler Jahrgänge insofern beteiligt, als sich mein Erkenntnisinteresse durch meine dortige kollegiale Zusammenarbeit an ausbildungskonzeptionellen, didaktischen Fragen zur sozialpädagogischen Qualifizierung und durch meine Unterrichtstätigkeit im Fach Kunst formieren konnte.

Sowohl zur konkreten Ausformulierung meiner Forschungsfrage als auch zur Planung der ersten Datenerhebungsschritte wurde ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Professor Dr. Charlotte Heinritz von ihr ermutigt. Mit ihrer Offenheit und Begeisterung für meine Fragestellung sowie ihrer mit mir geteilten forschersischen Neugier auf das Handlungsfeld künstlerischer Übungen in der Ausbildung von waldorfpädagogischen Fachkräften motivierte sie mich, dieses Projekt in Angriff zu nehmen. In den Forschungswerkstätten an der Alanus Hochschule mit ihr und mit Professor Dr. Michael Brater und im darin stattfindenden gegenseitigen Austausch mit Inga Enderle, Dr. Stefanie Juraschek, Dr. Jürgen Peters, Elke Rahmann und Dr. Alexander Röhler erhielt ich wegweisende Impulse für mein Vorhaben. Der unerwartete, tragisch frühe Tod von Charlotte Heinritz verhinderte, dass sie die Fertigstellung meiner Arbeit miterleben durfte.

Etwa auf halber Strecke des gesamten Forschungsprozesses gewann ich zu meinem großen Glück Professor Dr. Peter Cloos als Doktorvater und etwas später Professor Dr. Volker Schubert als Zweitbetreuer. Mit beider Unterstützung konnte ich die theoretische Rahmung meiner Forschung neu ausrichten. Ihren fachlichen Anregungen und stets ermutigenden begleitenden Worten sowie meiner Anbindung an die inspirierenden Promotionskolloquien an der Universität Hildesheim verdanke ich, dass in von Schwierigkeiten begleiteten Phasen mein Durchhaltewille Aufmunterung und Unterstützung erfuhr.

Frau Pyka danke ich für das Korrekturlesen der Arbeit ebenso wie allen Genannten und den vielen Ungenannten, die zur Ermöglichung meiner Forschung beigetragen haben. Im Rückblick kann ich mich dem Gedanken von Strauss (ebd.) zu Forschung als Arbeit anschließen, der besagt, dass der Wissenschaftler, wenn er mehr als nur sachkundig sei, mit seinen Gefühlen und seinem Intellekt in seiner Arbeit sei und von Erfahrungen, die er im Forschungsprozess mache, tief beeinflusst werde (vgl. ebd., S. 35).

Der am längsten andauernde und größte Rückhalt bei der Umsetzung meines Vorhabens wurde mir durch meinen Lebensgefährten Peter Krause zuteil. Beispielhaft erwähnen möchte ich Deine Großzügigkeit, mit der Du mir Deinen Zirkusschulwagen zur Verfügung stelltest. In diesem, auf sehr eigene Art inspirierenden, räumlichen Rahmen führte ich den Großteil der Datenanalyse durch. Für das Überlassen dieses Raumes sowie für Deine Unterstützung meines Schaffens der für gelingende Forschung unabdingbaren Freiräume widme ich die Arbeit Dir.

1. Einleitung

1.1 Wandel der Berufsrolle von sozialpädagogischen Fachkräften

Die Arbeit in Kindergarten, Krippe und Hort sowie die entsprechenden Ausbildungen hatten in Deutschland lange Zeit die bürgerliche, ihre Familie umsorgende Mutter als Leitbild. Die unterschiedlichen Ausrichtungen der verschiedenen Träger dieser Arbeit einte die sozialpflegerische Orientierung anstelle eines auf die Schule vorbereitenden Bildungsauftrags. So fanden die Ausbildungen zur Kindergärtnerin und Kindergärtner sowie zur und Hortnerin und Hortner vielfach an Hauswirtschafts- und Pflegeschulen statt. Diese in Deutschland traditionell bestehende Trennung zwischen der sozialpädagogischen und der schulisch ausgerichteten Arbeit mit Kindern sowohl in institutioneller als auch inhaltlicher Hinsicht hat zu einer dementsprechend voneinander getrennten Entwicklung beider Bereiche geführt (vgl. von Derschau, Thiersch 1999, S. 22).

Das frühe Berufsbild der pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten und ihrer Ausbildung ist in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geprägt gewesen vom Konzept der «geistigen Mütterlichkeit», das nach Henriette Schrader-Breymann sowohl im Kindergarten als auch in der Ausbildung für die Arbeit im Kindergarten gemäß der Pädagogik Pestalozzis handlungsleitend sein sollte (vgl. Ebert 1999, S. 66 ff.). Schulische Ausbildung und Kindergartenpraxis waren so miteinander verflochten, dass «die Erzieherpersönlichkeit sich nicht nur durch Belehrung [...], sondern immer auch zugleich durch Taten, Denken durch Denken, Vertrauen durch Vertrauen und Tun durch Tun» (ebd., S. 69) entwickeln sollte. Die dabei aus einem länger andauernden beruflich-persönlichen Lernprozess erwachsenden Kompetenzen seien nicht allein weiblicher, sondern allgemein menschlicher Natur und «eine berufsbiographische Entwicklungsaufgabe eines jeden pädagogisch tätigen Menschen, egal welchem Geschlecht er angehört» (ebd., S. 77).

Nach dem Zweiten Weltkrieg schloss die Ausbildung von Fachkräften in der Bundesrepublik Deutschland an die sozialpädagogische Tradition aus der Zeit vor 1933 an. Gemäß der Auffassung vieler Träger von einer der Frau innewohnenden Mütterlichkeit war in den Fünfziger- und Sechzigerjahren des vorigen Jahrhunderts eine große Anzahl ungelernter Kräfte in den Kindergärten beschäftigt. Krippe, Kindergarten, Hort und Schule in der Deutschen Demokratischen Republik arbeiteten im Sinne einer ganz-tägigen, sozialistischen Gemeinschaftserziehung aufeinander bezogen. Das Bildungssystem gehörte zu den öffentlichen Aufgaben, und an es richtete

sich die «Erwartung der frühen Lenkung, ja der Indoktrination» (vgl. von Derschau, Thiersch 1999, S. 24). Mit der westdeutschen Bildungsreform und der Abwendung vom traditionellen hin zum situationsorientierten Ansatz in den Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts wurden höhere Anforderungen sowohl an die Ausbildung der Kinder als auch an die Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte diskutiert. Erste Studiengänge für die Fachrichtung Pädagogik der Frühen Kindheit und für Fachschul-lehrkräfte wurden an Universitäten eingerichtet.

Nach der Wiedervereinigung wurden in den Neunzigerjahren des vorigen Jahrhunderts die Kindergärten und Ausbildungsgänge in den neuen Bundesländern neu organisiert und dabei an die unterschiedlichen, länderspezifischen Regelungen der alten Bundesländer angeglichen. Die Institutionen der Tagesbetreuung von Kindern und der Ausbildung von Fachkräften in Deutschland sahen sich drei zentralen Herausforderungen gegenüber: dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, der Krise der öffentlichen Finanzen sowie den strukturellen Veränderungen in den Kindertageseinrichtungen (vgl. ebd., S. 26).

Das derzeitige Kinder- und Jugendhilfegesetz setzt die Schwerpunkte Betreuung, Bildung und Erziehung, die aber in keinem einheitlichen oder verbindlichen Konzept niedergelegt sind (vgl. Oberhuemer & Schreyer 2010, S. 75). In den Richtlinien für die Fachrichtung Sozialpädagogik an Fachschulen für Sozialwesen des Landes NRW (2014) wird beispielsweise auf eine Entwicklungsorientierung und damit verbundene Aufforderung an die Studierenden verwiesen, für sich im Verlauf der Ausbildung ein Konzept der Berufsrolle und des pädagogischen Handelns auf der Grundlage eines reflektierten Fremdverstehens sowie ein Konzept der Professionalisierung in Form von Strategien für selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln zu entwickeln. Damit wird auf zentrale personale Entwicklungsaufgaben aufmerksam gemacht, mit denen sich angehende Fachkräfte im Laufe ihrer Ausbildung auseinanderzusetzen haben, damit sozialpädagogische Handlungskompetenz erworben werden könne (vgl. ebd., S. 23).

In WiFF Expertisen 19 (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, 2011) stellen die Autoren als problematisch heraus, dass bei der Untersuchung der bestehenden Rahmenlehrpläne der Länder unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzthematik sich diese als abstrakt und unkonkret sowie ungebündelt dargestellt erweist (vgl. ebd., S. 46). Daraus leiten sie eine grundsätzliche Anforderung an Aus- und Weiterbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte her, in den Modulhandbüchern deutlicher auszuformulieren, «inwiefern in zirkulär angelegten Lern- und Bildungsprozessen Wissen und Kompetenzen immer wieder erweitert, vertieft und nachhaltig gesichert werden können» (ebd., S. 37). Die Komplexität von Kompetenzentwicklungsprozessen im Sinne von *Bildungsprozessen*

und der Entwicklung von Persönlichkeit lasse sich aber letztlich auf der Ebene von Dokumenten weder abbilden noch sichern. Dieses müsse die Lehr-Lernforschung leisten, die empirische Forschung müsse dieses dokumentieren und evaluieren (vgl. ebd.).

In der Diskussion um mögliche Wege zu einer Persönlichkeitsbildung als berufsqualifizierende Dimension in der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften, die aus verschiedenen Perspektiven geführt wird, hat besonders aus Sicht von Vertretern des waldorfpädagogischen Ansatzes die Beschäftigung mit Kunst einen wichtigen Stellenwert. Der folgende Abschnitt beleuchtet in Kürze die verschiedenen Blickrichtungen auf mögliche Wege zur Persönlichkeitsbildung unter besonderer Berücksichtigung der Überlegungen zur Bedeutung der Kunst sowie zu deren möglicher Verknüpfung in diesem Zusammenhang.

1.2 Wege zur Persönlichkeitsbildung in der sozialpädagogischen Qualifizierung

Die Anforderungen an sozialpädagogische Fachkräfte und damit verbundene immer neue Herausforderungen sind in den vergangenen Jahren, beispielsweise nach der Einführung von Bildungsplänen oder dem seit 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren, deutlich gestiegen. Für den Erwerb professioneller frühpädagogischer Kompetenz wird eine auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der frühkindlichen Bildung basierende umfassende Ausbildung der Fachkräfte gefordert. Zudem wird eine biografische, selbstreflexive Arbeit an der eigenen Identität, welche immer auch Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung beinhalte (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch 2011, S. 17), als unabdingbar angesehen. Als mögliche Wege zur Persönlichkeitsbildung werden von Averhoff et al (2007) Selbstreflexion, Praxisreflexion, Methoden der Stressbewältigung, Supervision, Biografiearbeit, Planspiele und Stationenlernen angesehen. Im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung im Rahmen der Qualifizierung für den Beruf der Erzieherin und des Erziehers wird von Ebert (2011) die Bedeutung von Selbstbildungsprozessen auf Grundlage ästhetischer Erfahrung mittels des mimetischen Vermögens des Menschen (Mollenhauer 1996) diskutiert. Ein Qualifikationsziel der Erfahrung und Reflexion von ästhetischen Selbstbildungsprozessen angehender Erzieherinnen und Erzieher bestehe neben dem Erwerb von Kompetenzen in unterschiedlichen Künsten zur Förderung ganzheitlicher, situationsbezogener Bildungsprozesse von Kindern darin, sich für mit ästhetischen Prozessen einhergehende Selbsterfahrungen zu öffnen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 109 f.).

Die damit ins Spiel kommende pädagogische Bedeutung von Kunst ist in zurückliegenden Jahren kontrovers diskutiert worden (Jäncke 2008, Bamford 2010, Rittelmeyer 2010), während zeitgleich eine Vielzahl künstlerischer Projekte in pädagogischen und sozialen Einrichtungen initiiert und zunehmend auch evaluiert (Heinritz 2012) wurde. Besonders im Kontext der Waldorfpädagogik wird der Beschäftigung mit Kunst nicht nur für die Gestaltung der pädagogischen Praxis, sondern insbesondere «für die Entwicklung einer pädagogisch wirksamen Persönlichkeit» (Heinritz/Röhler 2013) Bedeutung beigemessen. Dazu liegt in waldorfpädagogisch orientierten Einrichtungen und Ausbildungsinstituten ein breites und zugleich fluides Erfahrungswissen vor. Studien in diesem Handlungsfeld wurden seit den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts von Brater et al. (1984, 1987, 1989, 1990) durchgeführt. Brater und Rudolf (2006) beleuchten den Stand der berufspädagogischen Situation hinsichtlich der Qualifizierung für Interaktionsarbeit, u. a. auch von sozialpädagogischen Fachkräften, und widmen dem Thema einen Abschnitt mit der Überschrift «Künstlerische Übungen schulen Kompetenzen für subjektivierendes Handeln» (ebd., S. 286 f.). Den Zusammenhang von Kunst und Lernen sowie dessen Chancen für die Erwachsenenbildung beleuchtet Stefan Bree (2006) in seiner Dissertation «Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen – ein Entwicklungsraum für das Lernen von Subjekten und Organisationen». Die Studie «Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe» (Schmalenbach 2011) arbeitet heraus, wie im Rahmen anthroposophischer Heilpädagogik künstlerisches Üben mit Fachpraxis und Fachtheorie in der Aus- und Weiterbildung konkret verbunden werden kann. Heinritz/Röhler (2013) untersuchen die Einschätzung Studierender und Dozierender hinsichtlich der Bedeutung künstlerischer Lehrveranstaltungen in pädagogischen Masterstudiengängen an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Die Studien basieren auf der voraussetzungsvollen Grundannahme seitens der Forschenden, Kunstpädagogen und angehenden pädagogischen Fachkräfte, dass die Kunst in der Aus- und Fortbildung für pädagogische Berufe wichtige Beiträge leisten kann, wobei die empirische Bearbeitung der Frage nach «der Wirkungsmöglichkeit künstlerischer Studienangebote auf die Persönlichkeitsentwicklung von angehenden Pädagogen und auf die pädagogische Praxis» (ebd., S. 27) fehlt. Das nachfolgende Unterkapitel fasst schlaglichtartig die aus waldorfpädagogischer Sicht zentrale Erwartung an die Beschäftigung mit Kunst im Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zusammen.

1.3 Ausbildung von waldorfpädagogischen Fachkräften und künstlerische Übungen

Unter dem diffusen Druck, der aus den Erwartungen an die frühpädagogischen Fachkräfte erwächst, steht auch die Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsarbeit im Waldorfkindergarten. Von waldorfpädagogisch orientierten Fachkräften wird ausdrücklich erwartet, mit eigenem Wesen, eigener Persönlichkeit und Haltung Garant für die Qualität der Begegnung und der Erziehungsarbeit mit den Kindern zu sein. In dieser Hinsicht gebe es keine abschließende Ausbildung oder Kompetenz für waldorfpädagogische Fachkräfte, sondern die Qualifizierung drücke sich in der Bereitschaft aus, in einen steten Prozess einzutreten (vgl. Sassmannshausen 2008, S. 77). In den Curricula anthroposophischer Ausbildungsstätten für pädagogische und soziale Berufe sind künstlerische Übungen fester Bestandteil, «durch die im oben genannten Sinne die innere Beweglichkeit angeregt und ausgebildet» (ebd., S. 77) werden soll. In diesem Zusammenhang heißt es für waldorfpädagogische Fachkräfte beispielsweise, sich neben der allgemein formal vorgegebenen Qualifizierung in erster Linie die Aufgabe zur Selbsterziehung zu stellen. Der Prozess der Selbsterziehung, der selbstverständlich in unterschiedlichen biografischen Momenten unterschiedlich aussehe, lasse sich nicht unterrichtlich organisieren; jede_r Studierende könne entsprechende Entschlüsse nur für sich fassen und durchführen. Dabei seien die künstlerischen Fächer im Ausbildungskonzept von besonderer Bedeutung, da auf keinem anderen Gebiet schöpferisches und situationsgerechtes Handeln sowie der Umgang mit sich selbst besser zu erlernen sei. Gelingen es, die der künstlerischen Tätigkeit innewohnende Qualität und die damit verbundene Haltung im Rahmen der Erziehung zu entfalten, beginne das zu leben, was Rudolf Steiner die «Erziehungs-Kunst»¹ nenne (vgl. www.rudolfsteinerberufskolleg.de). Um den weiten Begriff der Kunst abzugrenzen von den auf Grundlage des waldorfpädagogischen Konzepts entwickelten künstlerischen Übungen, die zentral für das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse sind, führt das folgende Unterkapitel hierfür eine Reihe maßgeblicher Aspekte auf.

1 Rudolf Steiner spricht vom Lehrer als Erziehungskünstler: «Und der Lehrer muß imstande sein, das Kind künstlerisch, als Artist zu erleben [...] So müssen wir uns eben zu solchem künstlerischen Erfassen bequemen, müssen nicht dogmatisch diktieren: Die Welt muß allein logisch ergriffen werden [...],so bleibt noch immer das übrig, was ja für eine künstlerisch gemeinte Erziehung und einen künstlerisch gemeinten Unterricht außerordentlich notwendig ist, die Individualität des Menschen. Jedes Kind ist ein anderes Wesen, und es kann nur der allererste Schritt sein zum künstlerisch erkennenden Auffassen des Kindes.» (Steiner 1972, S. 111 ff.)

1.4 Kunst – Künstlerische Übungen

In der Diskussion der Bedeutung von Kunst für die Wirklichkeit werden unterschiedliche Theorien vertreten, die vom Standpunkt «l'art pour l'art» über die Annahme einer bildenden und damit verbundenen gesellschaftlichen Relevanz von Kunst bis hin zur Forderung an die Kunst, als Vermittlerin politischer Botschaften zu fungieren, reichen. Das zentrale Problem jeder Kunsttheorie sieht Fischer-Lichte (2001) beispielsweise im Verhältnis zwischen Kunst und Wirklichkeit. Sie ordnet die Vielfalt der Phänomene, indem sie von vier traditionellen Modellen ausgeht: 1. Kunst als Mimesis der objektiven Wirklichkeit, 2. Kunst als Ausdruck der subjektiven Wirklichkeit, 3. Kunst als Herstellung einer eigenen Wirklichkeit, 4. Kunst als Katharsis. Anschließend fasst sie die Ansätze zusammen unter der Kategorie «Semiotische Rekonstruktion», welche die Eindimensionalität der vier Modelle überschreitet. Dabei kombiniert sie verschiedene Begriffe von Kunst und Wirklichkeit, was hier nicht weiter vertieft werden soll.

Als Hinweis auf die Kunstauffassung, die den im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit untersuchten künstlerischen Übungen zugrunde liegt, ist die in Anlehnung an die Ästhetik Goethes von Steiner (1985) entwickelte Ansicht zu erwähnen, der seiner Charakterisierung der Wirklichkeit als «unideell sinnlich» und der Wissenschaft als «unsinnlich ideell» (ebd., S. 39) die der Kunst als «sinnlich ideell» (ebd., S. 40) hinstellt. Demnach geht die Sehnsucht des Menschen nach der Kunst hervor aus dem höheren Streben nach Freiheit von «Leidenschaften und Menschengesetzen» (ebd.). Die aus dem Selbst entspringende, zugleich selbstlose und freie Handlung zielt auf das Objekt um seiner willen. Die Kunst selbst sei fortwährender «Befreiungsprozess des menschlichen Geistes und [...] Erzieherin der Menschheit zu dem Handeln aus Liebe» (ebd., S. 41). In seinen Hinweisen auf das Verhältnis von praktischer Arbeit und künstlerischem Üben in der Pädagogik spricht Steiner (1978) davon, dass das kindliche Spiel allmählich in das künstlerische und dann in das praktische Gestalten zu überführen sei und setzt künstlerisches und praktisches Tun in ein gegenseitiges pädagogisches Verweisungsverhältnis. Während das künstlerische Üben der Arbeit Orientierung, Richtung, Sinn und Beurteilungsdistanz gebe, verleihe Arbeit der Kunst die Fähigkeit, das Entdeckte konkret, praktisch, sozial wirksam werden zu lassen (vgl. Brater et al. 1988, S. 171).

Bei der Aufgabenstellung zu einer künstlerischen Übung geht es beispielsweise um die Realisierung eines eng umrissenen Themas mit ebenfalls begrenztem Material, wie einer in Diagonalschraffur schichtweise in stufenlosen Übergängen zu erzeugenden Verdichtung von Außen nach Innen mit 5 mm starkem Kohlestift auf 40 x 60 cm hochformatigem Zeichenpapier, aufgespannt auf 50 x 70 cm Spanplatte, an der Staffelei stehend. Es fehlen

hierbei sowohl ein zweckbestimmtes Handlungsziel, wie zum Beispiel der Bau einer Maske für ein Maskenspiel oder die Fertigung von Fensterbildern aus farbigen Transparentpapieren für eine jahreszeitlich passende Raum- und Festgestaltung, als auch Anhaltspunkte für die Umsetzung der Aufgabe in einer bestimmten Abfolge konkret planbarer Handlungsschritte. Die Themenstellung lässt zudem keinen Spielraum für die Ausgestaltung innerweltlich bildhaft-phantasievoller Vorstellungen, wie es bei Kunstrichtungen der Fall ist, die bei einem spontan expressiven Heraussetzen innerer unbewusster Zustände zu deren Veranschaulichung und Deutung ansetzen. Im Zentrum der künstlerischen Übung steht weniger das fertige Produkt, vielmehr ist sie auf die handlungsorientierte Umsetzung des prozesshaft zur-Erscheinung-Bringens der Idee ihrer Themenstellung fokussiert. Zu welchen Erfahrungen kann die Beschäftigung mit einer Übung wie dieser die künstlerisch Übenden wie führen, und welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen im Hinblick auf die Annahme, dass es sich hierbei um persönlichkeitsbildende Prozesse handelt, die von berufsqualifizierender Bedeutung für die Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften sein können?

1.5 Fragestellung und Gliederung der Studie

Die in den zwei vorangehenden Kapiteln erfolgte Darstellung fokussiert die im waldorfpädagogischen Kontext angenommene Bedeutung der Beschäftigung mit Kunst für die Qualifizierung zu sozialen und pädagogischen Berufen. Die berufsqualifizierende Relevanz künstlerischer Übungen für die Ausbildung von waldorfpädagogischen Fachkräften im Rahmen von Fachschulpädagogik wird mit deren vorausgesetzten persönlichkeitsbildenden Effekten begründet. In welchem Verhältnis steht hierzu die Forschung von Rittelmeyer (2010), nach der die von ästhetischen Tätigkeiten erwarteten Chancen zu intellektueller, sozialer und emotionaler Bildung zu keinen direkten Transfereffekten führen, sondern sich im Lebensgang einzelner Menschen indirekt und individuell unterschiedlich äußern (vgl. ebd., S. 105 f.)? Rittelmeyers Forschung führt auf die Fragestellung zur vorliegenden Forschungsarbeit, die in eigenen Erfahrungen der Forscherin als Kunstlehrerin in der Aus- und Weiterbildung von waldorfpädagogischen Fachkräften wurzelt. Rückmeldungen von einigen Teilnehmenden an den Kunstunterricht bestätigten die Erwartung, dass die dort gesammelten Erfahrungen als bedeutsam für die persönliche Entwicklung und dadurch für die pädagogische Praxis bewertet wurden. Andere fanden hingegen kaum Zugang zu den künstlerischen Prozessen, blieben ihnen gegenüber gleichgültig oder antipathisch eingestellt. Die auf diesem Feld vorliegenden vielfältigen Erfahrungen und daraus abgeleiteten Hypothesen und Theorien

über das Zustandekommen von Fähigkeiten, die zur pädagogischen Handlungsfähigkeit führen, sind bisher keiner empirischen Überprüfung unterzogen worden. Das Anliegen der vorliegenden Untersuchung besteht darin, nachvollziehbar zu machen, ob und wie waldorfpädagogische Fachkräfte aus subjektiver Sicht durch künstlerische Übungen zu Lernprozessen für die berufliche, persönliche und biografische Entwicklung gekommen sind, die sie als förderlich oder sogar für ihre berufliche Qualifizierung richtungsweisend, ggf. auch als hinderlich erleben.

Die Untersuchung erfolgt gerahmt von der oben skizzierten Diskussion von Professionalisierungsaspekten pädagogischen Handelns und von theoretischen Zugängen zu ästhetischer Bildung. Dazu erfolgt zum einen im nächsten Kapitel die eingehendere Beschäftigung mit handlungsorientierten professionstheoretischen Perspektiven auf pädagogisches Handeln. Da die Fragestellung sich auf ein Handlungsfeld bezieht, das mit dem Oberbegriff «Ästhetische Bildung» zu bezeichnen ist, werden zum anderen im darauf folgenden Kapitel theoretische Perspektiven auf das Feld ästhetischer Bildung genauer beleuchtet. Studien zur Bedeutung der Beschäftigung mit Kunst für die Ausbildung in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern, die von der Grundannahme ausgehen, dass die Kunst in der Aus- und Fortbildung für pädagogische Berufe wichtige Beiträge leisten kann, werden mit hinzugezogen.

Dem empirischen Teil der Arbeit wird die Begründung der für die Bearbeitung der Fragestellung getroffenen Entscheidung für die forschungsmethodisch qualitative Vorgehensweise (Strauss 1998) mit narrativen Interviews (Schütze 1983) und der Strategie der Grounded Theory (Glaser, Strauss 2005) vorangestellt. Das durchgeführte Erhebungsverfahren wie auch die Auswertungsschritte werden in dem betreffenden Kapitel dargelegt und reflektiert. Bei dieser Reflexion, wie zuvor bereits während des gesamten Forschungsprozesses, ist die Doppelrolle der Forscherin als ehemalige Kunstlehrerin und Forscherin besonders zu beachten gewesen.

An dieser Stelle sei ein kurzer Überblick über die Ansatzpunkte zur Bearbeitung der Frage nach einer Verknüpfungsmöglichkeit der verschiedenen theoretischen Blickrichtungen auf das Forschungsfeld entworfen:

- Die Bedeutung ästhetischer Erfahrung auf Grundlage des mimetischen Vermögens des Menschen (Mollenhauer 1996) wird von Ebert (2011) im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung durch Selbstbildungsprozesse im Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern diskutiert.
- Ästhetische Bildung basiert auf der gegenseitigen Wechselwirkung von Individuum und Welt auf ästhetischer Grundlage (Schiller 1795; Dewey 2000, 2003; Reinwand 2011) und schließt den bildungstheo-

- retisch diskutierten Begriff der Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrung ein (vgl. Dietrich, Krinniger, Schubert 2012, S. 9).
- In der Diskussion um die Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften hat Gruschka (1985) die Kategorie von Persönlichkeitsentwicklung behandelt und als Grundgedanken formuliert.
 - Hörster/Müller (1996) haben die Kategorie des mimetisch vermittelten ungewissen Sprungs als Voraussetzung für das Zur-Verfügung-Stellen bzw. Sein des «Scharniers» zwischen den Bildungsbedingungen und den sozialen Bedingungen für sozialpädagogisches Handeln herausgearbeitet.
 - Auf die dabei unumgängliche Auseinandersetzung der Pädagogin und des Pädagogen mit der eigenen Haltung und dem Als-Person-involviert-Sein in die Interaktion haben Combe/Helsper (2002) aus professionstheoretischer Sicht verwiesen.
 - Mit den künstlerischen Übungen, die im Rahmen von Kunstunterricht als Angebot zu selbsttätiger Auseinandersetzung mit ästhetisch-bildnerischen Prozessen verstanden werden, rückt das Subjekt des künstlerischen Übens als das im Sinne von Liegle (2008) verstandene, um seiner selbst willen selbsttätig sich bildende Subjekt in den Mittelpunkt, was auf den oben behandelten Aspekt der Persönlichkeitsbildung verweist (vgl. Dietrich, Krinniger, Schubert 2012, S. 9).

Die Diskussionsstränge um Aspekte der Persönlichkeitsbildung aus professionstheoretischer Perspektive sowie unter dem theoretischen Blickwinkel der ästhetischen Bildung werden im Ergebniskapitel mit den Ergebnissen aus dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit verknüpft und diskutiert. Die im zirkulären Forschungsprozess dabei weiter hinzugezogenen theoretischen Perspektiven auf pädagogisch professionelles Handeln, welche

- die Bedeutung des Übens (Bollnow 1987),
- den pädagogischen Takt (Herbarth 1802/1982, Schubert 2015),
- die Dimension des Umgangs mit Unverfügbarkeit (Wimmer 1996)

in den Blick nehmen, stellen die Schnittfelder von Dimensionen des künstlerischen und des pädagogischen Handlungstypus in Beziehung zu einer ihnen übergeordneten Kategorie. Die dabei entwickelten theoretischen Aspekte und Begründungszusammenhänge bezüglich einer curricularen Integration künstlerischer Übungen in die Aus- und Weiterbildungskonzepte von Fachschulen für Sozialpädagogik und daraus zu ziehende Schlussfolgerungen im Ergebniskapitel sollen einen Beitrag leisten zur weiterführenden Diskussion von Fragen der Professionalisierung in der Frühpädagogik.

2. Theoretischer Zugang zum Untersuchungsfeld

«Augen zu und durch» – mit dieser Parole charakterisieren zwei waldorfpädagogische Fachkräfte unabhängig voneinander ihre Strategie zur Bewältigung je einer von zwei unterschiedlichen Gestaltungsaufgaben im Kunstunterricht während ihrer Fachschulausbildung. Verweisen sie damit auf ein möglichst rasch hinter sich zu bringendes Handeln, bei dem sie in Bezug auf das Aktionsfeld ästhetisch-bildnerischen Gestaltens, welches auf visueller Wahrnehmung gründet, von den sichtbaren Rahmenbedingungen absehen? Die darin möglicherweise enthaltene Widersprüchlichkeit kann in Erstaunen versetzen und Anlass zu der Frage nach ihrem Zustandekommen geben. Wie ließe sich diese Äußerung einordnen im Hinblick auf das Handlungsfeld, das in pädagogischen, kulturellen wie auch politischen Zusammenhängen bezüglich seines erwarteten Beitrags zu Selbstbildungsprozessen durch ästhetische Erfahrungen bei der Beschäftigung mit Kunst diskutiert wird? Worauf verweist die eingangs zitierte Äußerung, wenn sie nicht einen blinden Aktionismus meint? Und in welchem Verhältnis steht ein solcher Ausspruch ggf. zu der weitreichenden Annahme, ästhetischen Erfahrungen auf künstlerischem Gebiet sei die Förderung von sinnlicher und kultureller Sensibilität zuzuschreiben, was die Entwicklung sowohl sozialer und methodischer Kompetenzen wie auch der gesamten Persönlichkeit unterstütze und zur Steigerung der «Reflexivität des eigenen Selbst und der sozialen Welt» (Reinwand 2007, S. 7) beitrage?

Annahmen wie diese gegenüber ästhetischer Erfahrung haben die Beschäftigung mit Kunst zu einem Bestandteil nicht nur der schulischen Allgemeinbildung (Mollenhauer 1996, Rittelmeyer 2010)², sondern auch der Erwachsenenbildung (Brater 1984, Wagner 2011) und der Berufsbildung wie beispielsweise der Ausbildung sozialer und pädagogischer Berufe gemacht (Wikström 2001³, Bree 2006, Schmalenbach 2011, Heinritz, Röhler

2 Klaus Mollenhauer (1996) hat zu dem Begriff «ästhetische Bildung» als wesentliche Dimension menschlicher, insbesondere kindlicher Auseinandersetzung mit «Welt» und die «je eigene Weise der Weltaneignung» empirisch geforscht, um zu klären, «was überhaupt geschieht, wenn ein Kind sich anschickt, ästhetisch zu werden» (ebd., S. 253). Zur Frage nach Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf kindliche soziale und kognitive Fähigkeiten hat Christian Rittelmeyer (2010) einen Forschungsüberblick gegeben. Er widmet seine Untersuchung schwerpunktmäßig den Bereichen Theater, Musik und Tanz und nimmt zudem einige lohnenswerte Betrachtungen bezüglich der bildenden Kunst vor.

3 Britt-Maj Wikström (2000) ließ beispielsweise Krankenpflegeschülerinnen und -schülern eine Kunstgalerie aufsuchen und ein Gemälde auswählen,

2013). Als Schwerpunkt findet er sich insbesondere in den Curricula von anthroposophisch ausgerichteten Aus- und Weiterbildungsinstituten wie den Fachschulen für Sozialpädagogik, in denen waldorfpädagogische Fachkräfte ausgebildet werden (vgl. Sassmannshausen 2008, S. 77).

Die Frage nach dem Zustandekommen der oben zitierten erstaunlichen Aussage «Augen zu und durch» legt die Frage nach dem Zustandekommen von Bildungsprozessen durch ästhetische Erfahrungen nahe. Die vorliegende Arbeit zielt darauf, ausgehend von aus subjektiver Sicht erzählten Erlebnissen und Erfahrungen in der Beschäftigung mit Kunst über die Rekonstruktion von dabei vollzogenen Bildungsprozessen zu einer Generalisierung von Deutungsmustern im Untersuchungsfeld (Strauss 1994) des Ausbildungselements Kunstunterricht in der Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften zu gelangen. Über die Forschungen zur Bedeutung ästhetischer Bildung im Kindesalter hinaus soll damit die Diskussion um die erwartete berufsbildende Relevanz einer Beschäftigung mit Kunst in der Erwachsenenbildung, insbesondere hinsichtlich der Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften und der damit verbundenen Professionalisierungsdebatte bezüglich der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern, erweitert und spezifiziert werden.

2.1 Erkenntnisinteresse und professions-theoretischer Zugang

Das der vorliegenden Studie zugrunde liegende Erkenntnisinteresse möchte verschiedene Blickrichtungen zusammenführen. Es zielt zum einen auf das Zustandekommen von Erfahrungen und Lernprozessen durch künstlerische Betätigung von Schülerinnen und Schülern einer Fachschule für Sozialpädagogik aus deren subjektiver Perspektive. Bei der Ausführung künstlerischer Übungen Erlebtes und darüber aus subjektiver Perspektive Erzähltes stellen den zentralen Untersuchungsgegenstand dar. Im Hinblick auf diesbezüglich individuelle Erfahrungsaufschichtungen und dar-

welches ihnen als «metaphorischer Ausdruck» von Beziehung galt. Die Beschreibung dieses Bildes wurde dann auf eigene Beziehungserfahrungen bezogen sowie auf das Verständnis von Beziehungen im Allgemeinen. In einer Interventionsstudie führte Wikström mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern Gespräche über die Merkmale guter Pflege anhand von Werken der bildenden Kunst. Dann verglich sie diese mit einer anderen Gruppe, welche das Thema nur theoretisch erörterte. Die «Kunstgruppe» zeigte sich in einem daraufhin angewendeten standardisierten Fragebogen zur Wahrnehmung von Pflegesituationen motivierter, strukturierter und emotional ausgeglichener (vgl. Schmalenbach 2011).

aus rekonstruierbare Deutungsmuster (Küsters 2006, Schütze 1983) richtet sich das Erkenntnisinteresse zudem auf den von diesen Erfahrungen und Lernprozessen erwarteten Beitrag zur Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, auf denen ein »großer Professionalisierungsdruck lastet« (Cloos 2008, S. 29). Es geht dabei um die Frage, ob (und ggf. welche) in der künstlerischen Betätigung liegende Dimensionen aus professionstheoretischer Perspektive mögliche Anknüpfungsmomente an Strukturmerkmale pädagogischen Handelns von sozialpädagogischen Fachkräften aufweisen. Die theoretische Rahmung und Verortung der Studie ist mit Blick auf entsprechende Diskussionsstränge vorzunehmen.

Diese betreffen

- die Entwicklung von Professionstheorien auf dem Gebiet der Pädagogik allgemein und der Sozialpädagogik im Besonderen,
- die Bildungsprozesse, die durch künstlerische Betätigung angestrebt werden und von denen eine berufsqualifizierende Bedeutung für den Erwerb pädagogisch professioneller Handlungsfähigkeit erwartet wird.

Die Studie knüpft an vorangegangene Forschungen zur Relevanz von Kunst und künstlerischer Betätigung an (Mollenhauer 1996; Fischer-Lichte 2001; Bamford 2006; Reinwand 2007; Rittelmeyer 2010; Dietrich, Krinniger, Schubert 2013), insbesondere an die Forschung zur Erweiterung berufsqualifizierender Prozesse für pädagogische Berufe durch künstlerische Betätigung (Bree 2006, Brater 2011, Schmalenbach 2011, Heinritz/Röhler 2014). Zunächst wird zur Geltungsbegründung der Studie die facettenreiche neuere Entwicklung der Professionsforschung auf dem Feld pädagogischen Handelns in den Blick genommen, womit im vorliegenden Kapitel der theoretische Rahmen für die Studie eröffnet wird.

Die Verschiedenheit theoretischer Zugänge zur Beschaffenheit von pädagogisch professionellen Handlungsstrukturen deutet auf die Schwierigkeit, genaue Merkmale pädagogisch professionellen Handelns herausarbeiten und bestimmen zu können (vgl. Jooß-Weinbach 2012, S. 16). Schütze (1992) stellt hinsichtlich der Diskussion über die Frage, ob Sozialarbeit als Profession anzusehen sei, fest, dass diese unter der Unklarheit hinsichtlich des zugrunde gelegten Begriffs von Profession und Professionalität leidet (vgl. ebd., S. 135). Die gängige Anwendung des Begriffs Professionalität im Hinblick auf den Beruf der Erzieherin und des Erziehers erweist sich aus Sicht von Cloos (vgl. 2008, S. 29 f.; 2014, S. 102) sowohl aus berufssoziologischen als auch professionstheoretischen Überlegungen als problematisch. Die vor diesem Hintergrund für die Rahmung der vorliegenden Studie

herangezogenen theoretischen Zugänge stellen weniger die Merkmale von Profession fest, sondern sie weisen vielmehr handlungsorientierte professionstheoretische Ansätze auf (vgl. Jooß-Weinbach, S. 16) und richten den Blick auf Strukturprobleme und -eigenschaften pädagogischen Handelns. Die ausgewählten theoretischen Konzepte sind als Teil des Kontextwissens der Forscherin zu verstehen, das neben anderen Daten einen wesentlichen Fundus zur Sicherstellung einer erhöhten Sensitivität (vgl. Strauss 1994) bei der Theoriebildung darstellt. Sie eröffnen ein weites Spektrum von Vergleichsmöglichkeiten und der Benennung des thematischen Erhebungsfokus, ohne diesen einzuzugrenzen.

Um eine Verknüpfung der Kategorien, die aus den für die vorliegende Arbeit erhobenen Daten und deren Analyse gebildet werden konnten, mit der Diskussion von Professionstheorien auf pädagogischem Feld und mit Konzepten ästhetischer Bildung als Teil berufsqualifizierender Prozesse zu ermöglichen, werden somit bestimmte Ausschnitte für den theoretischen Zugang behandelt. Hinsichtlich der professionstheoretischen Fragestellung auf dem Feld pädagogischen Handelns erfolgt der Zugang über theoretische Konzepte, die eine handlungsbezogene Strukturlogik aufweisen. Sie lassen sich abgrenzen von professionstheoretischen Konzepten, welche beispielsweise Fragen des Zusammenspiels expliziten, wissenschaftlich-theoretischen Wissens mit implizitem, reflektiertem Erfahrungswissen sowie spezifisch methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Faas, Treptow 2010; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch 2011) behandeln. Ebenso werden Statusfragen beleuchtende Zugangsweisen (Fatke, Oelkers 2014) für den theoretischen Rahmen der empirischen Untersuchung des für die vorliegende Studie relevanten Handlungsfeldes nicht herangezogen. Die aus der Logik des Handelns selbst abgeleiteten Zugänge (Combe/Helsper 2002, Hörster/Müller 1996, Schütze 2000) sollen dazu verhelfen, die aus den subjektiven Sichtweisen der interviewten waldorfpädagogischen Fachkräfte rekonstruierten Dimensionen der Beschäftigung mit Kunst im Rahmen ihrer Fachschulausbildung zu verknüpfen mit der Frage nach deren erwarteter berufsbildender Relevanz. Diese erwartete Bedeutung künstlerischer Übungen für die Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften und mögliche Aussagen hierzu sollen auf diese Weise genauer differenziert und schärfer fokussiert werden.

Die für die theoretische Rahmung der vorliegenden Studie im Hinblick auf ästhetische Bildung gewählten Konzepte richten den Fokus auf die Erwartungen, die hinsichtlich berufsqualifizierender Prozesse an eine Beschäftigung mit Kunst, insbesondere auf dem Feld pädagogischen Handelns, gerichtet werden. Sie fragen nicht danach, wie die erwarteten Erfahrungen und Lernprozesse zustande kommen. Dem für qualitativen For-schen grundlegenden Prinzip der Offenheit auch in dieser Hinsicht folgend,

dienen die herangezogenen theoretischen Entwürfe und Forschungen zu ästhetischer Bildung nicht der Hypothesenprüfung, sondern tragen dazu bei, Fragen zu formulieren und Themenspektren sowie Problemfelder zu kennzeichnen (vgl. Jooß-Weinbach 2012, S. 16; vgl. Cloos 2008, S. 11), die eine Verknüpfung mit der Diskussion professionstheoretischer Dimensionen pädagogischen Handelns möglich erscheinen lassen.

Professionstheoretische Dimensionen

Die gesellschaftlich zentralwertbezogenen, beruflich erbrachten Leistungen in den Bereichen Gesundheit, Recht, Wahrheit heben sich in ihrer Handlungslogik von anderen Berufen ab und gelten in der sozialgeschichtlichen und soziologischen Theoriebildung als Professionen. Professionstheorien erhellen die spezifische «Handlungsgrammatik unmittelbar personenbezogener Dienstleistungen» (Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 8), wie sie von Ärzten, Juristen und Geistlichen erbracht werden.⁴ Die an den jeweiligen Klient_innen orientierten sachlichen Ziele sind unter der Bedingung des vom Professionellen zu gewährleistenden Aufbaus «einer gelingenden Beziehung zum Klienten» zu realisieren (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 30).

Erziehungsaufgaben, die wie die klassischen Professionen ebenfalls durch unmittelbar personenbezogenes Handeln gekennzeichnet sind, haben in den modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften eine Verberuflichung erfahren, wobei Fragen nach der Struktur des Handelns von professionellen Pädagog_innen aufgekommen sind. Sie richten sich auf den Unterschied zwischen der natürlichen Hinwendung von Eltern zu ihrem Kind und der zu erlangenden spezifisch beruflichen Handlungskompetenz der_des Pädagog_in und darauf, wie diese unter dem Begriff der Professionalität zu fassen ist (vgl. Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 7). Fischer (1921) und Giesecke (1985) beispielsweise haben die Auswirkungen der Verberuflichung von Erziehung in den Blick genommen⁵. Vor dem

4 Berufstheorien hingegen beziehen sich auf die jeweiligen Qualifikationen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Berufsausübung (vgl. Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 8).

5 Nach dem Ersten Weltkrieg formulierte Fischer (1921), dass zur Wiedererlangung stabiler Wertungen der ausdifferenzierten institutionalisierten Erziehung durch die «Verbindung aller Erziehenden, der Eltern und Lehrer, der Natur- und Kunstformen der Bildungsarbeit, von Haus, Schule und Verkehrskreis» (Fischer 1921, S. 184, zit. n. Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 10) entgegenzuwirken sei. Er beklagte die nachdrückliche Ablehnung ganzer «Schichten des Lehrstandes [...], irgendetwas mit Erziehung zu tun zu haben» (ebd., S. 9).

Giesecke (1985, 1987) argumentierte, dass die reflexiv gewordene Moderne durch eine technisch angetriebene Beschleunigung gesellschaftlichen

Hintergrund verschiedener historischer Konstellationen und aus den daraus erwachsenden unterschiedlichen Perspektiven kommen beide zu dem Schluss, dass ein eigenständiges Erziehungssystem, welches die Voraussetzung für berufliches pädagogisches Handeln darstellt, zugleich die De-Pädagogisierung von Erziehung nach sich zieht.

Diesem paradox erscheinenden Phänomen begegnete seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts die Diskussion pädagogischer Professionstheorien. In den von der Bildungsreform geprägten Sechziger- und Siebzigerjahren wurde die Professionalisierung zunächst durch die Akademisierung der Ausbildungen angestrebt. Der darauf ab Mitte der Siebzigerjahre einsetzenden «Kritik an einer überbordenden Pädagogisierung und Didaktisierung immer weiterer Lebensbereiche» (Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 11) folgte in den Achtzigerjahren das Bestreben, die Binnenstruktur pädagogischen Handelns als «Grammatik institutionalisierten pädagogischen Handelns» (ebd., S. 12)⁶ aufzuklären. In dieser strukturtheoretischen Diskussion von Professionalisierung ging es nicht um die Klärung der Frage, ob Erziehen zu den Professionen zu zählen sei oder nicht, sondern darum, «ob und in welcher Weise Erziehen dem Prozess der Professionalisierung unterliegt» (ebd., S. 13 f.) und zu den etablierten Professionen in Beziehung gesetzt werden könne. Darin kam das Bestreben zum Ausdruck, einen eigenen Handlungs- und Zuständigkeitsraum beruflichen pädagogischen Handelns abzugrenzen (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 29).

Im Nachfolgenden werden die Diskussionsstränge um die Besonderheit des pädagogisch professionellen Handelns für eine Abgrenzung pädagogischer Professionalität von den klassischen Professionen umrissen. Da sich mit den pädagogischen Handlungsfeldern der Sozialpädagogik, der Schulpädagogik und der Erwachsenenbildung drei Teildisziplinen unterscheiden lassen (vgl. Hörster/Müller 1996, S. 614), wird insbesondere die Frage nach der Struktur von sozialpädagogischer Kompetenz, die dem Handlungsfeld von Erzieherinnen und Erziehern zugrunde liegt, bearbeitet. Dies soll im Hinblick auf mögliche Anknüpfungsmomente an die Forschungsfrage nach der Relevanz künstlerischer Übungen für die Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte erfolgen.

Wandels lerne, mit der Relativität von Weltbildern und Normalitätsstandards umzugehen. Die lange Zeit als Grundlage pädagogischer Beziehung angesehene Ganzheitlichkeit im Sinne umfassender menschlicher Beziehung und Professionalität schließen sich nach Gieseckes Ansicht gegenseitig aus. (vgl. Giesecke 1985, 1987, 100 f., zit. n. Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 10).

- 6 Demgegenüber führten die auf Berufsfeldanalysen basierenden mimetischen Konstruktionen pädagogischer Profession zu idealisierten Kompetenzansinnen, die theoretisch und praktisch die Frage dominierten, «über welche Kompetenzen der Pädagoge verfügen sollte, um sich als Professioneller präsentieren zu können» (Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 14).

Pädagogische Professionalität

Die aus strukturtheoretischer Perspektive formulierte aufgabenspezifische Professionstheorie pädagogischen Handelns orientierte sich zunächst an der Analyse ärztlichen Handelns, welches in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme von Patienten oder Klienten aus «Distanz *stellvertretend* wissenschaftlich reflektiert» (Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 14) bearbeitet. Das auf naturwissenschaftliches Expertentum gründende Handeln wurde aber als allein nicht ausreichend erachtet für eine Bestimmung des sozialwissenschaftlich zu fassenden kommunikativen Handlungstypus, der das Ziel verfolgt, durch eine bessere Problemwahrnehmung eine Veränderung von Verhalten bei den betroffenen Personen zu ermöglichen (vgl. Joos-Weinbach 2012, S. 18). Als Betroffene gelten Personen, die noch nicht sozialisiert oder in ihrer Handlungsautonomie aufgrund angegebener Ereignisse beeinträchtigt sind und von erwachsenen Personen, die als sozialisiert gelten, auf bestimmte Ziele hin erzogen werden.

Der kommunikative Handlungstypus beinhaltet gegenüber dem instrumentellen Handeln eine Dialektik, die das Handeln auf wissenschaftlich fundiertes Regelwissen sowie auf die hermeneutische Kompetenz von Sinn- und Bedeutungsverstehen des Einzelfalles in der Sprache des Falles bei zugleich situativem Urteilsvermögen gründet. Oevermann (1981) bezeichnete ihn in Anlehnung an Parsons (1965) als «unbewusste Psychotherapie» und verdichtete ihn zur «Figur der Dialektik von universalisierter Regelanwendung bei striktem Fallbezug» (Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 14).

Analog zu professionellem Handeln erfolgt außerfamiliäres, institutionalisiertes pädagogisches Handeln zur außeralltäglichen Problembewältigung

- auf Grundlage von *wissenschaftlich* generiertem, *fundiertem* Sonderwissen,
- in *organisatorischer Rahmung* bei Selbstdeklaration der Situation, die vom zu Erziehenden als pädagogische anerkannt ist,
- *konventionell* abgesichert in eingespielten, *routinisierten* oder *habitualisierten* Praktiken,
- in *Reflexivität* zur Kontrolle der ausgelösten Prozesse (ebd., S. 15).

Die allgemeine Professionstheorie weist weder für die Bearbeitung des Untersuchungsgegenstands, die erwarteten Beiträge von der Beschäftigung mit Kunst im Rahmen der Fachschulausbildung zur Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften, noch für die Bearbeitung der diesbezüglich relevanten Frage nach der Abgrenzung pädagogisch professionellen Handelns gegenüber klassischer Professionalität, hinreichende Anhaltspunkte

auf. Diesem Dilemma wird weiter unten in einem gesonderten Kapitel über die dem Untersuchungsgegenstand am nächsten liegende, von Hörster/Müller (1996) entwickelte Grundfigur sozialpädagogischer Kompetenz nachzugehen sein. An dieser Stelle wird für die Abgrenzung pädagogisch professionellen Handelns von klassischer Professionalität zunächst das Lehrer_innenhandeln herangezogen. Dessen Besonderheit beruht nach Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992) wesentlich auf den vier Gegebenheiten, dass

1. die auf Grundlage gesetzlicher Regelung im institutionellen Rahmen gegenüber unmündigen Kindern pädagogisch handelnde Person Aufgaben der Eltern übernimmt:
– ein *doppelter Klientenbezug* ist gegeben
2. weder Eltern noch Kinder den staatlichen Erziehungsanspruch abweisen können:
– eine *eingeschränkte Autonomie* seitens der Klienten liegt vor
3. das erzieherische Einwirken der pädagogisch handelnden Person auf Gruppen erfolgt:
– es ist *kein direkter Fallbezug* gegeben
4. das Handeln nicht auf retrospektive Wiederherstellung von Gesundheit oder Recht, sondern auf erstmalig zu bildende Norm- und Wertorientierung zielt:
– die professionell handelnde Person agiert *prospektiv* (vgl. Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 15).

Um das Besondere des pädagogisch-professionellen Handlungsmodus beschreibbar machen und das Verhältnis zur klassischen Profession als differenter statt defizitär herausarbeiten zu können, plädieren Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) für eine strukturtheoretische Betrachtungsweise auf Grundlage empirischer Untersuchungsstrategien unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Theorietraditionen. Eine Reflexivität, die das eigene, tatsächlich vollzogene berufliche Handeln erschließt, biete möglicherweise die Chance, das oben dargestellte Spannungsfeld einer De-Pädagogisierung institutionalisierter Erziehung genauer zu beleuchten und dessen widersprüchlichen Charakter aufzuklären. Aus ihrer Annahme, dass ein Mangel an Reflexivität und Rechenschaft der Beteiligten zu einer «heimlichen» Erziehung führen könne, leiten sie die Aufgabe ab, die «jeweils konkreten Handlungsbezüge transparent und dem Handelnden *selbst* verfügbar» (ebd., S. 16) zu machen.

Im Folgenden werden handlungsorientierte professionstheoretische Ansätze zu diesbezüglichen Überlegungen skizziert, die eine Verknüpfung mit dem zentralen Forschungsinteresse an der Bedeutung individueller Hand-

lungs- und subjektiver Erfahrungsmuster durch die Beschäftigung mit Kunst in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern möglich erscheinen lassen.

Handlungsbezogene theoretische Perspektiven pädagogischer Professionalität

Ausgehend vom Merkmal des klientenorientierten Handelns als Bezugspunkt pädagogischen Handelns entfalten Combe und Helsper (2002) die Besonderheit des vielfältig zu differenzierenden Handlungstypus. Diese bestehe in der inneren Beziehung zwischen ihren einzelnen Merkmalen, welche von einem diese Merkmale sinnlogisch organisierenden Zentrum ausgehe (vgl. ebd., S. 29 f.). Zur Verdeutlichung ziehen Combe/Helsper (2002, S. 31 f.) drei theoretische Positionen heran, die im zirkulären Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit Aspekte aufwiesen, die sich als bedeutende sensibilisierende Konzepte (Strauss 1994) für die zugrunde liegende Fragestellung herausstellten. Als ihre Vertreter führen sie den aus systemtheoretischer Richtung blickenden R. Stichweh (1994, 1996, 2000), den mit dem symbolisch-interaktionistischen Ansatz auf Basis der Chicago-Soziologie⁷ arbeitenden F. Schütze (1996, 2000) und den strukturlogisch die «inneren Merkmale» der Logik professionellen Handelns beleuchtenden U. Oevermann (1996, 1997) an. Im Rahmen der selektiven Auseinandersetzung mit möglichen professionstheoretischen Zugängen zur Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die Frage nach der Abgrenzungsmöglichkeit pädagogisch professionellen Handelns von klassischer Professionalität folgt die umriss-hafte Darstellung dieser Konzepte in den nächsten drei Abschnitten.

Interaktionssensibilität und Technologiedefizit:

Die professionelle Berufsethik, die auf die professionstypische Verbindung von Sachorientierung mit wissenschaftlich fundiertem Wissen einerseits und existenzieller Krisenbearbeitung von Klienten andererseits zugeschnitten ist, stellt nach Stichweh (1994, 1996, 2000) den Schutzraum für das schwer steuer- und formalisierbare interaktionssensible Kerngeschehen der «face-to-face-Interaktion» (Combe/Helsper 2002, S. 32) sicher. Dieses Kerngeschehen sei als Typ beruflicher Arbeit dadurch gekennzeichnet, dass Eingriffe wenig steuerbar seien und eine Planung hinsichtlich des Zusammenhangs der Bedingungen für und Auswirkungen auf die Interaktion nicht punktgenau erfolgen könne. Das mit Unwägbarkeiten und Ungewissheiten einhergehende Handeln sei in dem Bewusstsein seines «Tech-

7 Dem Symbolischen Interaktionismus der Chicago-Soziologie gehören Arbeiten von Hughes 1971, Strauss 1968 und Freidson 1988 an (vgl. Jooß-Weinbach 2012).

nologiedefizits» (Luhmann/Schnorr 1982, zit. n. Combe/Helsper 2002, S. 32) durchzuführen.

Unaufhebbare Paradoxien:

Mit dem sensiblen, schwer steuerbaren Geschehen professioneller Tätigkeit wie der Sozialarbeit und dem Lehrer_innenhandeln gehen nach Ansicht von Schütze (1996, 2000) Spannungen und Paradoxien einher, die er als unaufhebbar bezeichnet. So seien pädagogisch professionell Handelnde mit der unausweichlichen Herausforderung des beruflichen Alltags befasst, einerseits biografisch-lebenspraktische Konfliktsituationen von Adressat_innen, die sich im Prozess von «Verlaufskurven» zuspitzen bis chronifizieren können, zu bearbeiten und andererseits den «historisch übertragenen Verwaltungsaufgaben» (Combe/Helsper 2002, S. 33) gerecht zu werden. Dabei könne die handelnde Person beispielsweise in Widerspruch geraten zwischen Kontrollkultur einerseits und Wahrnehmung ihres Mandats des Klientenwohls, die auf einer Vertrauens- und Beratungskultur basiere, andererseits. Antinomien wie diese seien von der professionell handelnden Person anzunehmen, nicht zu verdrängen, und die im jeweiligen Kontext typischen Organisationsparadoxien erfordern nach Ansicht von Schütze Instanzen der Selbstvergewisserung wie die der Supervision (vgl. ebd.).

Die systematische Erzeugung des Neuen:

Die professionelle Bearbeitung von lebenspraktischen Krisen zielt nach Oevermann (1996, 1997) darauf, die «Bedingung der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie» (Combe/Helsper 2002, S. 33 ff.) zu sichern. Die dabei zentrale Tätigkeit der professionellen Person bestehe in einer fallsensiblen, mäeutisch stellvertretenden Deutung verschiedener Ausdrucksgealten, mit denen die_der Klient_in die latente Sinnstruktur des eigenen Handelns auszudrücken versuche. Diese an das Konzept therapeutischer Praxis angelehnte Situation kennzeichne ein Spannungsverhältnis, welches in der Aufrechterhaltung der Gleichzeitigkeit von diffusen, auf die Ganzheit der Person gerichteten und spezifischen, die funktionale Rollenförmigkeit berücksichtigenden Beziehungskomponenten zu bewältigen sei. Die Bearbeitung dieser widersprüchlichen Einheit auf dem Boden des eingegangenen Arbeitsbündnisses stellt aus Sicht von Oevermann den Kern der Beziehung zwischen professioneller Person und Klient_in dar: das Überführen von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis (vgl. ebd.).

Den damit verbundenen Anforderungen könne die professionelle Person nicht vollständig in Routinen begegnen. Permanenter Entscheidungsdruck und dauerndes Abwägen der Folgen eigenen Handelns wie auch dessen zukünftiger Begründungsfähigkeit forderten von ihr, den auf persönlichem

Geschick beruhenden Umgang mit den Spannungen, welche dem Arbeitsbündnis innewohnen, habitualisierend einzuüben. Die gesellschaftlich institutionalisierte Krisenbewältigung setze voraus, dass die professionelle Person ihr Handeln auf wissenschaftlich erzeugtes Wissen stützt. Dieses Wissen sei nicht zugleich Können, denn es enthalte keine unmittelbare Praxisanweisung für den konkreten Handlungsbedarf in der besonderen Situation des Einzelfalls. Zudem könne prinzipiell jeder besondere Fall Anlass dazu geben, das Verhältnis von berufspraktischer Problemlösung und verallgemeinernden Feststellungen neu zu ordnen.

Die Vereinbarkeit zwischen Kenntnis über den Einzelfall und wissenschaftlich verallgemeinernder Erkenntnis ist nach Ansicht von Oevermann über komplexe interpretative Leistungen abduktiver Schlüsse herstellbar. Aus seiner Sicht bilden Professionen gesellschaftliche Strukturstellen der Vermittlung von Theorie und Praxis in der Bewältigung lebenspraktischer Krisen unter Berufung auf wissenschaftlichen Wissensbestand. Sie stellen damit den Ort einer systematischen, nicht vom Zufall geleiteten Erzeugung des Neuen dar (vgl. ebd., S. 34).

Kritische Diskussion: Arbeitsbündnis – Arbeitsbeziehung

Der von Oevermann vertretene strukturalistische Ansatz ist weder aus empirischen Erkenntnissen hergeleitet noch musste er «systematisch der Empirie standhalten» (Jooß-Weinbach 2012), diesbezügliche Versuche erforderten eine jeweilige Modifikation der Strukturlogik (vgl. ebd., S. 31)⁸. Die von Oevermann gesetzte Annahme des Arbeitsbündnisses, welches er von der einzeltherapeutischen Situation des psychoanalytischen Arbeitsbündnisses auf Institutionen wie beispielsweise Kindergarten oder Schule mit dem von einer einzelnen professionellen Person betreuten Kollektiv von Kindern überträgt, lässt sich kritisch beleuchten. Jooß-Weinbach (ebd., S. 30) wirft die Frage auf, wie die erziehende Person mit den aus den jeweils diffusen Beziehungen hervorgehenden Beziehungsanfragen der einzelnen Kinder unter der Bedingung formal organisationaler Abläufe, welche die Bedingungen für die Anerkennung pädagogischen Handelns darstellen, umgeht. Sie verweist auf die von Cloos u. a. (2009) differenzierende Frage nach dem Arbeitsbündnis dahingehend, dass sich dieses jeweils als «working consensus» in einer konkreten Situation einstellen und daraus im Rahmen eines dauerhaft mitlaufenden pädagogischen Settings eine «langfristig sich aufschichtende Arbeitsbeziehung» erwachsen kann (vgl. Jooß-Weinbach 2012, S. 31). Der Arbeitsbündnisbegriff wird von der Autorin mit Hinweis auf den symbolisch-interaktionistischen Ansatz von Schütze im Hinblick

8 Jooß-Weinbach (2012) verweist auf Arbeiten von Cloos (2008), Helsper (2008), Cassier-Woidasky (2007), Köngeter (2010).

auf die Voraussetzung für die Interaktionsbeziehung weiter differenziert. Indem ausgebildete Fachleute eine «gesellschaftliche Dienstleistung für ihnen per gesellschaftlichem Mandat anbefohlene Klienten» (Schütze 1992) vollbringen, bestehe beispielsweise zwischen Fachkräften in der Krippenerziehung und dem jungem Kind ein dem Arbeitsbündnis ähnlicher, «spezifischer Arbeitskontrakt» (ebd., S. 33), welcher im Zuge diffuser emotionaler Zuwendung zu verschwimmen scheine (vgl. ebd.).

Diese spezifische Gestalt des Klient_innenbezugs als Arbeitsbündnis oder -kontrakt mit tendenziell diffus fluktuierend emotionalen Anteilen kennzeichnet aus praxisanalytischer Sicht von Müller (2015) eine je spezifische Konstellation von variablen Bedingungen der Ko-Produktion von Nutzenden/Klient_innen und professionellen Personen (vgl. ebd., S. 485). Dies gelte für das therapeutische Arbeitsbündnis, welches Müller (2015) «als Konfliktlösungsmodell zugunsten der Therapeutin/des Therapeuten» (ebd., S. 486) offenlegt, ebenso wie für die relational vernetzte Struktur von Arbeitsbeziehungen als organisierte und situierte Tätigkeit auf dem Feld sozialpädagogischen Handelns. Indem Müller (2015) gegenüber dem Arbeitsbündnis oder -kontrakt zwischen professioneller Person und Adressat_in deren Arbeitsbeziehung zueinander in den Fokus rückt, betont er die Gestaltungsanteile der Adressat_innen in der Interaktionssituation und ihren konkreten Praktiken. Er weitet damit den Blickwinkel für die jeweils organisiert, situiert gerahmte, zugleich wechselseitig fluide, dynamische Qualität der Interaktion und der je spezifischen Dynamiken des Untersuchungsfeldes vorgefundener Praxis (vgl. ebd.).

Basisprobleme und Handlungsmuster auf pädagogischem Handlungsfeld

Das für die vorliegende Studie untersuchte Handlungsfeld ist unter zwei Aspekten zu differenzieren, da sie zum einen die Beschäftigung mit Kunst im Rahmen fachschulischer Pädagogik auf dem Feld der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern beleuchtet und zum anderen die Frage nach der Professionalisierung in Richtung ungenau bestimmbarer, sehr vielfältiger soziapädagogischer Handlungsfelder stellt, womit sich ein wenig spezifisches Handlungsfeld als Untersuchungsgegenstand zeigt. Die für die vorliegende Studie im Sinne der Grounded Theory als sensibilisierenden Konzepte ausgewählten theoretischen Zugänge sind empirisch dicht an den erhobenen Daten hinzugezogen worden und das empirische Material wurde permanent auf den verschiedenen Ebenen verglichen und gegengelesen, ohne dabei einer Subsumtionslogik zu folgen (vgl. Strauss 1994). Im Folgenden werden die vor dem Hintergrund der bestehenden Vielfalt pädagogischer Handlungsfelder verschieden beleuchteten und theoretisch gefassten Basisprobleme pädagogischer Professionalität und die spezifischen

Leistungen, die professionell Handelnde im Umgang mit ihnen zu erbringen haben, zusammengefasst.

Gemeinsamkeiten in Umgangsweisen mit Basisproblemen pädagogisch professionellen Handelns

In der bis hierher erfolgten Auseinandersetzung mit den gewählten theoretischen Zugängen werden zentrale, dem pädagogisch professionellen Handeln innewohnende, konzeptübergreifende Basisprobleme deutlich. Die oben skizzierten verschiedenen theoretischen Perspektiven auf die vielfältigen pädagogischen Handlungsfelder deuten unabhängig von den jeweiligen Zugängen auf die pädagogisch professionelle Person, die tiefgreifend als Person in das eigene Handeln involviert ist. Im Hinblick auf die Besonderheit und eine herauszuarbeitende Gemeinsamkeit in der Vielfalt pädagogischen Handelns richten auch Combe und Helsper (2002) den Fokus auf die klient_innenorientiert pädagogisch handelnde Person. Sie verweisen auf sie mit der These, dass die Besonderheit pädagogischen Handelns darin bestehe, dass die innere Beziehung der spezifischen Merkmale dieses Handelns von einem sinnlogisch diese Merkmale organisierenden Zentrum ausgehe (vgl. ebd., S. 29 f.). Von dieser Annahme inspiriert, nimmt die vorliegende Studie ihren Ausgang.

Die aus den für die vorliegende Studie sensibilisierenden Konzepten herausgearbeiteten Merkmale klientenorientiert pädagogischen Handelns sind

- Technologiedefizit,
- Ungewissheiten,
- Unwägbarkeiten,
- Spannungen,
- Paradoxien,
- unaufhebbare Antinomien,
- widersprüchliche Einheit von spezifischer und diffuser Sozialbeziehung

und erfordern von der pädagogisch handelnden Person als dem Zentrum, von welchem die sinnlogische Organisation der bestehenden Beziehung dieser Merkmale untereinander ausgeht, im Sinne der oben skizzierten theoretischen Zugänge zu professionellem Handeln

- ein Bewusstsein von den Dimensionen Technologiedefizit, Ungewissheit, Unwägbarkeit,
- die Bereitschaft, die Antinomien anzunehmen,
- Selbstvergewisserung zu leisten mithilfe von Instanzen wie der Supervision,

- den Umgang mit den spezifischen Spannungen habitualisierend einzuüben,
- die widersprüchliche Einheit von spezifischer und diffuser Sozialbeziehung in ein professionelles Arbeitsbündnis zu überführen,
- das Neue systematisch, nicht vom Zufall geleitet, zu ermöglichen.

Diese dem pädagogisch professionellen Handeln innewohnenden spezifischen Leistungen und Gemeinsamkeiten beinhalten bereichsübergreifende Ziele und Aufgaben, auf die in den folgenden Abschnitten Bezug genommen wird. Damit soll die Anschlussmöglichkeit für die Ergebnisse der Untersuchung des ungenau beschreibbaren Handlungsfelds künstlerischer Übungen im Rahmen fachschulischer Pädagogik einerseits an Dimensionen der Diskussion von Fragen an die Professionalisierung angehender Erzieherinnen und Erzieher in Richtung der Uneinheitlichkeit sozialpädagogischer Handlungsfelder andererseits herausgearbeitet werden.

Gemeinsamkeiten komplexer Handlungsmuster auf unterschiedlichen Handlungsfeldern

Die Professionsforschung der letzten drei Jahrzehnte konnte die Ausweitung und Differenzierung pädagogischer Handlungs- und Berufsfelder untersuchen und nachweisen. Über die jeweiligen feldspezifischen Anforderungen hinaus lassen sich zu diesen quer liegende, übergreifende Perspektiven auf grundlegende Aspekte pädagogischer Professionalität finden, die sich in empirischen Forschungen zu Profession und Biografie, Organisation und Handlungsantinomien zeigen (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 36 ff.) und die auf die oben behandelten Basisprobleme pädagogischer Professionalität verweisen. Im Folgenden werden daraus resultierende Herausforderungen, die sich der pädagogisch professionell handelnden Person stellen, und die damit verbundenen Strukturierungsaufgaben und Handlungsmuster skizziert.

Reflexion und retrograde Strukturierung komplexer Handlungsmuster

Im Hinblick auf die widerstreitenden Impulspaare und Bündelungen von unaufhebbaren Kernproblemen professionellen Handelns, aus denen die Aufforderung an pädagogisch Handelnde zur Reflexion als «Aktivitätsleistungen reflektierten selbstbezüglichen Nachdenkens über die Paradoxienfiguren» (Schütze 2000, S. 88) hervorgehe, hat Schütze fünfzehn Detailspekte von «Paradoxien des professionellen Handelns im Sozialwesen» (ebd., S. 78) aufgelistet. Sie erwachsen aus der spannungsvollen Diskrepanz

zwischen den Prozessen aus der Klient_innen- und Professionellensphäre, die in jeder spezifischen Lehr-Lernsituation als «pädagogisches Grunddilemma» wirksam sei:

Das vom Professionellen exemplarisch vorgemachte Modellhandeln solle die-den Klient_in ermutigen und stärken, auf Grundlage eigener Selbstfindungs-, Selbstbearbeitungs-, Selbsthilfe- und Selbstteilungskompetenzen die angestrebte Veränderung ihrer_seiner inneren Zustände zu erreichen. Mit dem Ziel, ein «eigenes nachhaltiges dynamisches Moment» (ebd., S. 76) der Fallentfaltung anzustoßen, unterstelle der professionell Handelnde der_m Klient_in Kompetenzen, die sie_er zu dem Zeitpunkt noch nicht habe. Das stellvertretende Modellhandeln der professionell handelnden Person könne aber einschüchternd auf die_den Klient_in wirken und so erste autonome Handlungsansätze untergraben. Weil der Zustand der_des Klient_in, der erreicht werden solle, zugleich die Voraussetzung für dessen Herstellung sei, könne die Absicht sich ins Gegenteil verkehren (vgl. ebd., S. 62 ff.).

Die empirisch nicht gesicherte, idealisierend unterstellte Voraussetzung stiftet nach Schütze (2000) Vertrauen, Kooperation, Ordnung sowie Rationalität. Sie könne dazu verhelfen, den Ist-Zustand des Handelns, der Interaktion, der Arbeitssituation und der Identitätsentfaltung zu transzendieren. Die zeitgleich bestehende Tendenz des Handelns, sich selbst zu unterlaufen, habe die pädagogisch handelnde Person situativ und «im Zuge von Distanzierungs-, Einklammerungs- und Kontrastaktivitäten» (ebd., S. 76) zu balancieren und unbedingt zu kontrollieren.

Die aus den Merkmalen pädagogischen Handelns erwachsenden Spannungen können jedoch ihre Wirksamkeit entfalten, ohne dass sie der professionell handelnden Person und/oder der_dem Adressat_in «notwendigerweise [...] bewusst würden» (ebd., S. 80). Daher bestehe die über die selbstbezügliche Reflexion hinausreichend zu erbringende Bewusstseinsleistung der professionellen Person darin, in systematisch aufeinander folgenden Phasen beherzt und immer wieder neu die unumgehbaren Fehlerursachen zur Strukturierung des professionellen Handelns umsichtig zu reflektieren und zu bearbeiten. Der Strukturierungsprozess komplexer Handlungsmuster von Fallbearbeitungen verlaufe in zyklischen Rückkopplungs- und Wiederholungsschleifen sowie Wechselwirkungen von verwandten Paradoxien. Die dabei zu erbringende Bewusstseinsleistung der Bearbeitung von unumgehbaren Fehlerursachen bezeichnet Schütze (2000) als eigene Aktivität von «retrograder Rückbezüglichkeit des Strukturierungsprozesses für die Auskristallisierung eines komplexen Handlungsmusters» (ebd., S. 88). Schütze (2000) skizziert diesen Strukturierungsprozess in einem Vierphasenmodell:

1. Problem- und Zielorientierung der Interaktion
2. Erfassung der Prozessdynamik und der strukturellen Probleme bei der Aufspannung der Arbeitsbögen
3. Fokussierung der Kollektivitätsverflechtungen in der Klient_innensphäre, kollektiven Orientierungsforen und gesellschaftlichen Prozessierungsvorgaben sowie deren Etablierung bzw. Distanzierung «teils als Objektgesichtspunkte, teils als innere Instanzen und teils als exmanente Anforderungshorizonte» (ebd., S. 88), die nicht mit den professionellen Handlungserfahrungen identisch sind
4. Fokussierung der Aktoridentität und -stabilität

So organisiere die professionell handelnde Person ihre Handlungsvollzüge nach und nach, wobei sie die eigenen «inneren Instanzen»⁹ der Orientierung grundlegend in die von ihr mitgestalteten Beziehungsmuster und somit in den Prozess der Strukturierung der Handlungsmuster und Arbeitsbögen einbeziehe. In der langfristigen, tiefgreifenden Auseinandersetzung mit den Problemkonstellationen in der Klient_innensphäre wende sich ihr professionelles Handeln in zyklisch sich wiederholenden Steuerungsschleifen auf sich selbst zurück und bilde eine mehrschichtige komplexe Struktur aus. Hierbei immer wieder neu auftretende paradoxe Konstitutionsprobleme und Irritationen seien von der professionellen Person mit unbestechlichem Blick für die Analyse und Interpretation der jeweiligen Problemkonstellation sowie mit sensibler Handlungsaufmerksamkeit und sicherer Hand zu bearbeiten. Auch in Momenten des Wirksamwerdens kreativer, innovativer Wandlungsthematiken in der Klient_innensphäre, welche Phasen extremer Ungewissheit, Richtungs Offenheit oder Undurchschaubarkeit hervorrufen können, sei von der professionellen Person gefordert, die Gratwanderung rationaler und zugleich flexibler Handlungslinie unbeirrt durchzuhalten, anstatt die systematischen Irritationen vereinfacht und unbalanciert aufzulösen (vgl. ebd., S. 68 ff.).

Die Voraussetzungen für diese zu erbringende komplexe Leistung, die zu einer Transzendierung des Ist-Zustandes von Handeln, Interaktion, Arbeitssituation und Identitätsentfaltung führen könne, bezeichnet Schütze (2000) als «nicht-deskriptiv» (vgl. ebd., S. 76 f.). All dies erfordere von der professionell handelnden Person, eine explizite Haltung «zu sich selber als

9 Als «innere Instanzen» gelten in der Psychoanalyse Gruppen seelischer Vorgänge, die jeweils so viele Gemeinsamkeiten aufweisen, dass sie als Funktionseinheit gelten können; der Begriff wird vor allem für Es, Ich und Über-Ich verwendet. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/innere-instanz/7190> [Zugriff 3.9.2015] Copyright 2000 Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg

Urheber-Identität des Handlungsablaufs» (ebd., S. 87) auszuarbeiten. Um der möglichen Gefahr zu begegnen, dass eine Mutation professionellen Handelns zu einer bürokratisch zwangskommunikativen Machtmaschine erfolgt, seien systematische Bewusstmachungs- und Kontrollvorkehrungen einzuhalten, welche die permanente Berücksichtigung der unaufhebba- ren Paradoxiefiguren professionellen Handelns mittels umsichtiger, selbstkritischer und selbstvergewissernder Reflexion sicherstellen. Das zentrale Merkmal der gesellschaftlichen Institution Profession bestehe in der Einhaltung des kooperativen Arbeitsbündnisses und dem Einbinden von Veränderungsimpulsen aus der Klient_innensphäre (vgl. ebd., S. 89).

Ko-konstruktion im Spannungsfeld von Klient_innen- und Professionellenprozessen

Als ein zentrales Ergebnis empirischer Forschungen zu pädagogischer Professionalität gilt der Nachweis, dass pädagogische Handlungs- und Berufsbilder sich schwunghaft weit verzweigt und differenziert haben – eine Tendenz, die sich auch in der Entwicklung einer Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsfelder und der sich damit beschäftigenden erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen widerspiegelt. Die daraus resultierende Frage, ob sich bei den bestehenden Differenzen ein übergreifender Strukturkern (vgl. Helsper, Krüger, Rabe-Kleeberg 2000, S. 8) unter der Berücksichtigung der Verschiedenheit der bestehenden Ansätze pädagogischer Professionalität bestimmen lasse, greifen Combe und Helsper (2002) wie oben behandelt als Herausforderung auf, eine diese mehrschichtige Vielfalt kennzeichnende strukturelle Gemeinsamkeit herauszuarbeiten. Mit Blick auf die Aufgabe der professionellen Person sprechen sie vom pädagogischen Handeln als einer Vermittlungsaktivität, bei der die «Freiheit der Subjekte» (ebd., S. 41) als Strukturmoment von Professionalität sowie die Kategorie der «Anerkennung» (ebd., S. 43) handlungsleitend sind. Das vorliegende Kapitel geht diesem theoretischen Ansatz nach. Bezug nehmend auf die abendländische Bildungsphilosophie verorten Combe und Helsper (2002) pädagogisches Handeln zunächst an der «Schnittstelle von psychischen, interaktionellen und kulturellen Bedingungen» (ebd., S. 39). Das zur Bewältigung der komplexen Herausforderungen in der Lebensführung erforderliche Wissen lasse sich im alltäglichen Lebensvollzug nicht mehr erwerben. Aufgabe der pädagogisch professionellen Person sei die moderierend vermittelnde Herstellung von Zusammenhängen. Ausgehend von ihrer intermediären Position richte sich ihr Handeln darauf, die Bedingung zu sichern, welche lebenspraktische Autonomie eines physisch, sozial und psychisch-individuell versehrbaren (und zerstörbaren) «Selbst» ermögliche (vgl. ebd.). Ziel sei es, der_dem Adressat_in die Orientierung bei

dessen Herstellung von Zusammenhängen zwischen sich als individuell lernendem Subjekt und der Objektwelt kollektiver Interessen zu ermöglichen. Dazu sei «die Beziehung zwischen dem Besonderen des jeweiligen ›Ich‹ und dem Allgemeinen, das die anderen Menschen, die Gesellschaft, die Geschichte, das Fremde ausmachen» (ebd., S. 40) bewusst zu machen. Einfühlsames Deuten anstelle kalkulierter Formierungsabsicht ermögliche es, der dem Adressat_in Wege zu einer immer wieder erneut zu erlangen- und zu überschreitenden Interpretations- und Handlungsfähigkeit aufzuzeigen, welche der individuellen «Bestimmung zur Selbstbestimmung» (Fichte 1979, zit. n. Combe/Helsper 2002, S. 40) gerecht werde.

Der mit dieser Vermittlungsaufgabe umrissene funktionale Kern pädagogischer Professionalität sei von besonders interaktionssensibler Störanfälligkeit, Offenheit, Labilität und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet und erfordere eine besondere Interaktionsform. Diese sei an einen der Säuglingsforschung entnommenen empirischen Bezugspunkt anschließend mit «Bewegung der Anerkennung»¹⁰ (vgl. J. Benjamin 1990, S. 19, zit. n. Combe/Helsper 2002, S. 41) zu benennen. Auf der Grundlage der Freiheit der Subjekte könne in der gemeinsam kreativ konstruierenden Interaktion von Pädagoge und Kind als einem gewaltlosen Spiel die «Anerkennung des anderen in Gegenseitigkeit» (Combe/Helsper 2002, S. 41 f.) als Ko-Konstruktion gelingen, aber auch scheitern. Der Kern von beispielsweise unterrichtlicher Interaktion lasse sich demnach in der Aushandlung von Bedeutung ausmachen. Dabei habe die professionelle Person in ihrer Beziehung zum Kind als wichtigstem Instrument pädagogischen Handelns ihre Position vermeintlicher Überlegenheit aufzugeben. Gegenüber dem Feld der Schulpädagogik oder der Erwachsenenbildung sei in sozialpädagogischen Handlungsfeldern besonders das Augenmaß für die Unterscheidung der in ihnen liegenden erträglichen und unerträglichen Risiken zu wahren. Unter Umständen seien Strategien angstfreier Selbstinszenierung gegenüber tatsächlich oder in der Phantasie sich äußernden Gewaltritualen von Heranwachsenden als notwendige Handlungskompetenzen der flexi-

10 Sie beinhalte, dass bereits der Säugling in der ersten Phase des Sozialisationsprozesses mit selbstständigen Anteilen eine Elementarform seines Selbst bilde und mit seiner allmählich sich bildenden (kindlichen) Subjektivität an der Interaktion teilnehme. Die sich bildende Elementarform des Selbst sei auf andere angewiesen, ohne damit in ein Verhältnis der Unterwerfung einzutreten. Die Interaktionspartner_innen stellten in ihrer je subjektiven Art und Weise wechselseitiger gleichsinniger oder aber entgegengesetzter Reaktion aufeinander die Bedingung her, unter der das Kind zu selbsttätiger Einsicht gelangen und seine Bestimmung zur Selbstbestimmung sich entfalten könne (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 41).

bel mit- und gegenspielerisch pädagogisch handelnden Person anzusehen (ebd., S. 43).

Hörster und Müller (1996) formulieren die Frage, wie sozialpädagogisches Handeln definiert werden kann, das sich beispielsweise an Devianten mit präventiven Angeboten richtet, um zu bewirken, dass «sich zu benehmen» den Adressat_innen lohnend erscheint. Sozialpädagogisches Handeln soll Sanktionen durch nicht sozialpädagogische Institutionen vorbeugen (vgl. ebd., S. 616). Dieser zuletzt genannte Aspekt verweist wiederum auf das aus Sicht von Combe/Helsper (2002) zentrale Strukturmoment von Anerkennung: die Verletzbarkeit der physischen, sozialen und psychischen Existenz sowie auf das subjektive Erleben im Vollzug von Ko-Konstruktion bei gleichzeitiger Anerkennung des anderen als anderen (vgl. ebd., S. 43 f.).

Im folgenden Abschnitt werden die von Hörster/Müller (1996) herausgearbeiteten spezifischen Strukturmerkmale sozialpädagogischer Kompetenz im Umgang mit den riskanten Bedingungen auf sozialpädagogischen Handlungsfeldern näher beleuchtet.

Stetes Neuanfangen als Grundfigur sozialpädagogischer Kompetenz

Das Handlungsfeld der Sozialpädagogik ist nach Ansicht von Hörster/Müller (1996) in besonderem Maße dadurch gekennzeichnet, dass sowohl all seine Aufforderungen zum Handeln als auch seine institutionellen Rahmenbedingungen durch die Kategorien von Hilfe und Kontrolle vorstrukturiert sind. Die Devianz der Adressat_innen solle präventiv kontrolliert werden, der Mittelcharakter unterbreiteter Angebote von prä-therapeutischem Charakter solle ihnen dabei möglichst verborgen bleiben. Die von der eigentätigen, koproduktiven Bildsamkeit ihrer zu erziehenden Adressat_innen ausgehende Pädagogik aber, die in ihrer Ausrichtung auf Hilfebedürftige instrumentalisiert werde, löse sich somit im sozialpädagogischen Handeln auf (vgl. ebd., S. 614 ff.).

Dieses Dilemma bewerten Hörster/Müller (1996) als pädagogisches Problem und stellen die Frage danach, wie der Anfang des Handelns in Bezug auf auffällige Adressat_innen der Sozialpädagogik in einem «immer schon [...] verstellten und umdefinierenden Kontext» (ebd., S. 617) zu vollziehen sei, damit sich die Frage nach dem Pädagogischen überhaupt noch stelle. Ihre für die Sozialpädagogik zentrale, als vorpädagogisch einzuordnende Frage danach, wie in einem grundsätzlich geschlossenen, machtkontrollierten Rahmen ein Raum für pädagogisches Handeln zu eröffnen sei, richten sie auf eben diesen Anfang des Handelns¹¹. Gelingen es sozialpädagogischem

11 «Gefragt sind deshalb eher «kleine», eigenes pädagogisches Handeln antizipierende Lektüren von Anfängen berichteter erzieherischer Versuche und deren Dekonstruktion» (Hörster/Müller 1996, S. 618 f.). Die Autoren beziehen

Handeln, die Art und Weise des Anfangens zu öffnen und immer wieder neu offene Anfänge zu schaffen, werde sie ihrer Aufgabe bereits gerecht und ihre messbar bildungsrelevante Auswirkung sei von untergeordneter Bedeutung. Die *zweifache* Bedingungsform sozialpädagogischen Handelns, bestehend in den sozialen Bedingungen der Bildung und Bildungsbedingungen des Sozialen, könne in offen ausprobierten Anfängen von sozialer Bildung zu *einem* Thema gemacht werden. Damit könne Sozialpädagogik die «sozialen Orte» (Bernfeld 1929) oder «fördernden Umwelten» (Winnicott 2002), in welchen Kinder und Jugendliche sowie damit die sozialpädagogischen Fachkräfte selbst immer wieder scheitern, stets aufs Neue korrigieren (vgl. Hörster/Müller 1996, S. 618).¹²

Das Charakteristische von sozialpädagogischer Kompetenz zur Herstellung offener Anfänge wird von Hörster/Müller (1996) am Beispiel von Berichten über offene Anfänge (Bernfeld 1921; Lazarsfeld, Wagner 1924)

Quellen von Lazarsfeld/Wagner (1924) und Bernfeld (1921) in ihre Ausführungen ein.

- 12 Zwei weitere im sozialpädagogischen Handlungsverlauf enthaltene Kategorien, die mit dem «vorpädagogisch»-pädagogischen Öffnen von Anfängen und gemeinsam mit den Adressaten angefangenen Aushandlungsprozessen von Normen zu verknüpfen sind, verweisen auf eine weitere Widersprüchlichkeit, mit der ein kompetenter Umgang erforderlich sei.
 Zum einen gelte es, auch die Instanzen in den Blick zu nehmen, welche gemäß ihrer sozial kontrollierenden Funktion dem Handeln der Adressat_innen Auffälligkeit oder Devianz zuschreiben und darauf reagieren. Das somit nicht nur helfende, sondern auch kontrollierende Handeln auf sozialpädagogischem Feld fordere von der informierten und qualifizierten sozialpädagogisch handelnden Person den überdachten Umgang mit den «auferlegten Relevanzen» (Schütz 1972, zit. n. Hörster/Müller 1996, S. 619). Der Erwerb von orientierendem Struktur- und Verweisungswissen über expertenhaftes Verwalten sozialer Tatbestände stelle darum eine Voraussetzung für Bildungsprozesse von sozialpädagogischer Qualifizierung dar, denn gesellschaftliche und wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen seien im sozialpädagogischen Handeln im Blick zu behalten (vgl. Hörster/Müller 1996, S. 619).
 Zum anderen sei zu berücksichtigen, dass die von physischen, psychischen und/oder sozialen Mängeln geprägten Lebenslagen ihrer Adressat_innen diese in Abhängigkeit von eben den sozialpädagogischen Dienstleistungen bringen, welche diese Mängel zu kompensieren oder zu reduzieren in der Lage sind (vgl. ebd.). Aus der kompetenten Art und Weise des Umgehens mit der Widersprüchlichkeit von Hilfe und Kontrolle erwachse das Verhältnis nach außen wie auch zu den Adressat_innen. Vermeintlich «unpädagogische» Tätigkeiten wie Organisieren, Kontrollieren, Anschaffen, Sichern, Verwalten, Beantragen, Abrechnen seien als Medien des Umgangs mit den Adressat_innen und als Anlass für pädagogische Interaktionen anzusehen. Darin habe sich die Belastbarkeit der Beziehungen zu erweisen.

im Gegensatz zu einem Bericht über einen geschlossenen Anfang (Genet 1982) herausgearbeitet. Die in den Berichten deutlich werdende pädagogische Dimension bestehe in der Fähigkeit, Übergänge von sich selbst ergebenden geschlossenen, institutionell präformiert korrektiven Anfängen zu offenen korrektiven Anfängen zu schaffen. Die Fähigkeit, neue Möglichkeiten zu eröffnen, wurzele im Produzieren von Ähnlichkeit und magischen Korrespondenzen, die eine lebenbestimmende Kraft archaischer Kulturen darstelle und als Magie, Hellsicht, Intuition, Kreativität, ganzheitliches Denken aufgefasst werden könne. Ein solches Handeln zeichnet sich aus durch Qualitäten, die von Hörster/Müller (1996) in Anlehnung an Benjamin (1980)¹³ als empathisch, kommunikativ, expressiv, ästhetisch gestaltend und spielerisch bezeichnet werden (Hörster/Müller 1996, S. 622 ff.). Die dabei vollzogenen Tätigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Fähigkeiten kennzeichnet Hörster und Müller zufolge, dass sie

- zwar mit Zielrichtung und Kunstfertigkeit geübt werden,
- sich aber frei von zweckrationalem Handeln weitgehend dem von Rationalität gekennzeichneten Kalkül und Verstehen entziehen und
- dennoch wiederum die Grundlage für das weitere rationale Handeln und Verstehen herstellen – «sofern sie Verständigung ermöglichen» (ebd., S. 623).

Dekonstruktionen von Berichten über Anfänge sozialer Bildungsprozesse weisen nach Ansicht von Hörster/Müller (1996) die Verwirklichung zweier Kategorien auf. Diese benennen sie mit

- Mimesis = die in Anlehnung an Walter Benjamin «mimetisches Vermögen» genannte Kompetenz «zur Wahrnehmung und Herstellung von Ähnlichkeit» (ebd., S. 618), welche neue Erfahrungen und soziale Prozesse vorantreibe
- koproduktive Normkonstitution = der Prozess der Konstitution von Normen im pädagogischen Feld

Ein fluktuierend, mimetisch geöffnetes Anfangen könne jeweils neues soziales Leben herstellen oder es vorausnehmend abweisen. Die damit einhergehende Möglichkeit des Scheiterns erfordere stets aufs Neue die Beurteilung

13 «Die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten ist also ein spätes, abgeleitetes Verhalten. Ursprünglich ist gegeben ein Ergreifen von Ähnlichkeiten, das in einem Akt des Ähnlichwerdens sich vollzieht.» (Benjamin 1980, zit. n. Hörster/Müller 1996, S. 623)

der Gesamtsituation auf Grundlage eines aktiven Verständigungsprozesses der Beteiligten aus dem Ungewissen heraus. Dieser Prozess fordere von der pädagogisch professionell handelnden Person als verlässlicher Bezugsperson, geduldig abwarten zu können und stets passive Toleranz, freundliche Absichten sowie Vertrauen gegenüber dem vorpädagogischen Chaos zu signalisieren. Aus dem Unbehagen, das mit dem offenen Anfang einhergehe, könne auf der Grundlage mimetischen Vermögens durch die wahrgenommene Verständigung eine Herstellung von Ordnung oder eine Öffnung eingefahrener Muster hervorgehen, woraus eine Sinnerfahrung erwachsen könne, die den Prozess weiter in Gang bringe (vgl. ebd., S. 626 f.). Die Art und Weise dieses kaum technisierbaren Handelns sei in hohem Maße von Ungewissheit belastet, und seine pädagogische Relevanz könne sich erst im Nachhinein erweisen. Der auf die Verletzung der zukünftigen Regel gerichtete Blick der pädagogisch professionell handelnden Person stelle deren regulierende Funktion heraus, wobei er weniger den «Verletzer der Norm» (ebd., S. 629) als vielmehr die diesen Vorgang betrachtende Person auf die regulierende Norm verpflichte. Die Kompetenz zur Generierung von Normalem baue auf der schwer greifbaren Fähigkeit des mimetischen Vermögens auf, welche diesen Vorgang eröffne (vgl. ebd., S. 637).

Die das Feld sozialpädagogischen Handelns besetzenden Erwartungen und Befürchtungen richten sich nach Ansicht von Hörster/Müller (1996) auf das doppelte Vermittlungsproblem der zweifachen Bedingungsform von sozialen Bedingungen der Bildung und Bildungsbedingungen des Sozialen, welches weder durch «nützliches und technisch verfügbares *know how* der Ressourcenerschließung und -beratung, noch Fähigkeiten zur kommunikativen Verarbeitung von Sinnproblemen, noch gar Sanktionsmittel» (ebd., S. 642) zu bewältigen sei. Daraus ergebe sich die Notwendigkeit, durch den immer neu mimetisch vermittelten «ungewissen Sprung» (ebd.) in eine andere Handlungslogik einzutreten, die als pädagogisch-koproduktiv zu bezeichnen sei. Die Fähigkeit sozialpädagogischen Handelns im Umgang mit dessen zweifacher Bedingungsform sehen Hörster/Müller (1996) darin, dass sozialpädagogische Fachkräfte das Scharnier zwischen den Bildungsbedingungen und sozialen Bedingungen zur Verfügung stellen bzw. sein können. Die daraus resultierende Frage nach einer Didaktik, welche den Erwerb der Fähigkeit, dieses Scharnier zur Verfügung zu stellen und zu sein, aus dem Blickwinkel von Hörster/Müller (1996) sicherstellt, wird in einem gesonderten Kapitel behandelt. Darin soll eine Verknüpfung des bis hierher für die vorliegende Studie aufgespannten ersten Teils des theoretischen Rahmens von Zugängen zu pädagogischer Professionalität mit dem zweiten Teil des theoretischen Rahmens von relevanten Aspekten zur ästhetischen Bildung und schließlich die Verbindung mit dem empirischen Teil erfolgen.

Zusammenfassung und Diskussion

In der Zusammenschau der für die theoretische Rahmung der empirischen Untersuchung des Handlungsfeldes künstlerischer Übungen herangezogenen handlungsorientierten professionstheoretischen Perspektiven zeigen sich die vielschichtige Prozesshaftigkeit der Binnenstruktur beruflich pädagogischen Handelns (vgl. Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 11) und die zentrale Bedeutung der von Schütze (2000) als notwendig herauszubildend bezeichneten expliziten Haltung der pädagogischen Fachkraft «zu sich selber als Urheber-Identität des Handlungsablaufs» (ebd., S. 87). Im Folgenden werden die für die Forschungsfrage relevanten Dimensionen hinsichtlich der zu erlangenden spezifisch beruflichen Handlungsfähigkeit und dazu erforderlichen Prozesskompetenz der pädagogischen Fachkraft als Urheberin der Interaktionen auf pädagogischem Feld in eine Übersicht gebracht und diskutiert.

Die spezifisch berufliche Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkraft kennzeichnet eine aus «Distanz *stellvertretend* wissenschaftlich» (Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, S. 14) zu vollziehende Reflexion von alltagspraktisch auftretenden Handlungsproblemen der des Klient_in im Zuge des Aufbaus einer gelingenden Beziehung auf Grundlage des kommunikativen Handlungstypus (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 30). In der «face-to-face-Interaktion» führt die pädagogische Fachkraft aus Sicht von Combe/Helsper (2002), die auf Luhmann/Schnorr (1982) verweisen, ihr Handeln im Bewusstsein von dessen Technologiedefizit durch (vgl. ebd., S. 32). Ihr Mandat des Klient_innenwohls wahrnehmend, kann sie in Widerspruch geraten zwischen Kontrollkultur einerseits und Vertrauens- und Beratungskultur andererseits. Die daraus erwachsenden Spannungen, Paradoxien und Antinomien hat sie als unaufhebbar anzunehmen und mit ihnen umzugehen (Schütze, 1996, 2000). Im jeweiligen Kontext typischer Organisationsparadoxien (vgl. Combe/Helsper 2002, S. 33) seien dazu Instanzen der Selbstvergewisserung wie die der Supervision erforderlich.

Die Notwendigkeit, die zwischen professioneller Person und Klient_in bestehenden spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen in ein professionelles Arbeitbündnis zu überführen, verursacht aus Sicht von Oevermann (1996, 1997) ein Spannungsgefüge, mit dem die pädagogische Fachkraft einen Umgang habitualisierend einzuüben hat. Zudem sei die latente Sinnstruktur von verschiedenen Ausdrucksgestalten des Handelns seitens der des Klient_in von der professionellen Person durch fallsensibel mäeutisches Vorgehen stellvertretend zu deuten. Ihre interpretativen Leistungen und daraus formulierten abduktiven Schlüsse machen demnach die gesellschaftliche Strukturstelle Profession zu dem Ort, an welchem Neues systematisch erzeugt wird (Combe/Helsper 2002, S. 34 f.).

Dieser vom Bezugspunkt der Klient_innenorientierung ausgehende Handlungstypus mit seinen auf dem pädagogischen Handlungsfeld auftretenden spezifischen Merkmalen

- Technologiedefizit,
- Ungewissheiten,
- Unwägbarkeiten,
- Spannungen, Paradoxien, unaufhebbare Antinomien,
- widersprüchliche Einheit von spezifischer und diffuser Sozialbeziehung bei systematischer Erzeugung des Neuen

bedingt, dass der oder die pädagogisch professionell Handelnde in das schwer steuer- und formalisierbare Geschehen als Person tief involviert ist (vgl. ebd., S. 29 f.). In der aktiven Zuwendung zur/zum Klient_in transformiert die pädagogische Fachkraft eigenes beliebiges Handeln zu einem Handeln auf Grundlage von «Bewusstseins und Infragestellen aller Handlungen über sich selbst» (Jooß-Weinbach 2011, S. 43).

Aus Sicht von Schütze (2000) stiftet die pädagogische Fachkraft durch ihre empirisch nicht gesicherte, idealisierend unterstellte Voraussetzung Vertrauen, Kooperation, Ordnung sowie Rationalität. Damit stellt sie die Bedingung her für eine kreative Transzendierung des Ist-Zustands des Handelns, der Interaktion, der Arbeitssituation und der Identitätsentfaltung. Die im konstitutiven Handeln zeitgleich liegende Tendenz, sich selbst zu unterlaufen, stellt die Fachkraft vor die Aufgabe, das eigene Handeln so zu balancieren und unbedingt zu kontrollieren, dass sie die unumgehbaren Fehlerursachen des professionellen Handelns umsichtig, beherrscht und immer wieder neu systematisch reflektiert und bearbeitet, damit innovative Wandlungsthematiken in der Sphäre des Klient_innen wirksam werden können. In der handlungsaufmerksam und mit sicherer Hand (vgl. ebd., S. 82 ff.) durchgeführten Bearbeitung jeweiliger Problemkonstellationen kristallisiert sich in «retrograder Rückbezüglichkeit des Strukturierungsprozesses» (ebd., S. 88) ein komplexes Handlungsmuster heraus, in welchem das zentrale Merkmal der gesellschaftlichen Institution Profession wirksam werde: das Einhalten des kooperativen Arbeitsbündnisses und das Einbinden von Veränderungsimpulsen aus der Klient_innensphäre (vgl. ebd., S. 89). Die Voraussetzungen für das unbeirrte Durchhalten dieser Gratwanderung zwischen rationaler und zugleich flexibler Handlungslinie seitens der pädagogischen Fachkraft bezeichnet Schütze (2000) als «nicht-deskriptiv» (vgl. ebd., S. 76 f.). Permanente Bewusstmachungs- und Kontrollvorkehrungen seien unerlässlich, um die unaufhebbaren Paradoxiefiguren professionellen Handelns mittels selbstkritischer und selbstvergewissernder Reflexion zu berücksichtigen, wobei die professionell handelnde Person

eine explizite Haltung «zu sich selber als Urheber-Identität des Handlungsablaufs» (ebd., S. 87) auszuarbeiten habe.

Combe/Helsper (2002) richten den Blick auf die intermediäre Stellung der pädagogischen Fachkraft, die durch ihre Vermittlungsaktivität der dem Adressat_in Wege zu einer immer wieder erneut zu erlangenden und zu überschreitenden Interpretations- und Handlungsfähigkeit aufzeige, damit diese_r der eigenen «Bestimmung zur Selbstbestimmung» (Fichte 1979, zit. n. Combe/Helsper 2002, S. 40) gerecht werden könne. Dabei habe die Fachkraft in der Beziehung zum Kind als dem wichtigsten Instrument pädagogischen Handelns die eigene Position vermeintlicher Überlegenheit aufzugeben. Auf der Grundlage gegenseitiger Anerkennung der Freiheit der Subjekte und einfühlsamen Deutens stelle die Fachkraft die Bedingung her für das Bewusstmachen der «Beziehung zwischen dem Besonderen des jeweiligen ›Ich‹ und dem Allgemeinen, das die anderen Menschen, die Gesellschaft, die Geschichte, das Fremde ausmachen» (ebd., S. 40). Dies erfolge als gewaltloses Spiel in «Anerkennung des anderen in Gegenseitigkeit» (ebd., S. 41 f.).

Der aus Sicht von Schütze (2000) seitens der pädagogischen Fachkraft

- gegenüber der_dem Adressat_in zu stiftenden, nicht gesicherten, idealisierend unterstellten Voraussetzung und
- gegenüber sich selber als Urheberin des von anzunehmenden Antinomien gekennzeichneten Handlungsablaufs auszuarbeitenden Haltung

lassen sich die aus Sicht von Combe/Helsper (2002) seitens der pädagogischen Fachkraft

- zu moderierende Herstellung von Zusammenhängen von ihrer intermediären Stellung aus und
- die damit zu schaffenden Bedingungen für die Herstellung lebenspraktischer Autonomie eines physisch, sozial und psychisch-individuell versehrbaren (und zerstörbaren) ›Selbst‹ (vgl. ebd., S. 39 f.)

gegenüberstellen.

Anders als Schütze (2000), der die Kategorie der

- möglichen Transzendierung des Ist-Zustands von Handeln, Interaktion, Arbeitssituation und Identitätsentfaltung

eingführt, bringen Combe/Helsper (2002) die Kategorie der

- möglichen Ko-Konstruktion in der Aushandlung von Bedeutung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind und deren
- mögliches Scheitern

ins Spiel.

Die Ursache für ein Scheitern pädagogischen Handelns, besonders auf dem Handlungsfeld der Sozialpädagogik, erwächst aus Sicht von Hörster/Müller (1996) aus der Vorstrukturiertheit sozialpädagogischen Handelns durch die Kategorien von Hilfe und Kontrolle. Daraus resultiere, dass eine von eigentätigen, koproduktiv bildsamen Adressat_innen ausgehende, zugleich aber instrumentalisiert werdende Pädagogik sich im sozialpädagogischen Handeln auflöst. Die von Hörster/Müller (1996) hinsichtlich des Umgangs mit diesem Dilemma diskutierte Kategorie des ungewissen Sprungs (vgl. ebd., S. 637) in ein pädagogisch probierendes Handeln zur Herstellung neuer Ordnung oder Öffnung eingefahrener Muster beinhaltet das Bewusstsein des möglichem Scheiterns des Handelns. Die Fähigkeit zu dem ungewissen Sprung sei vermittelt durch das schwer greifbare, jedoch neue Erfahrungen und soziale Prozesse vorantreibende mimetische Vermögen, welches neues soziales Leben herstelle oder vorausnehmend abweise (vgl. ebd., S. 618) und zu koproduktiver Normkonstitution ver helfe. Indem die pädagogisch probierend handelnde Person das Scheitern eigenen Handelns riskiert, um Übergänge zwischen präformiert korrektiven Anfängen und offenen korrektiven Anfängen zu schaffen, und stets aufs Neue die erforderliche Beurteilung der Gesamtsituation auf Grundlage eines aktiven Verständigungsprozesses der Beteiligten aus dem Ungewissen vornimmt, lässt sich schließen, dass sie im pädagogisch-koproduktiv gewaltlosen Spiel der «Anerkennung des anderen in Gegenseitigkeit» (Combe/Helsper 2002, S. 41 f.) sich selbst «aufs Spiel» setzt. Gegenüber Schütze (2000), der auf eine mögliche Transzendierung des Ist-Zustands des Handelns, der Interaktion, der Arbeitssituation und der Identitätsentfaltung auf Grundlage der idealisierenden Unterstellung seitens der pädagogischen Fachkraft verweist, leiten Hörster/Müller aus dem von ihnen diskutierten Handlungsmuster die Möglichkeit einer Sinnerfahrung ab, die den Prozess weiter in Gang bringt (vgl. Hörster/Müller 1996, S. 626 f.).

Der mimetisch vermittelte ungewisse Sprung kann als Bedingung für das Zustandekommen der pädagogisch-koproduktiven Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Adressat_in unter den von Schütze (2000) und Combe/Helsper (2002) dargelegten Bedingungen und daraus folgenden Konsequenzen angesehen werden. Mit diesem Sprung bringt die pädagogische Fachkraft über sich

- als Urheberin (Schütze 2000) der Interaktion und
- als moderierende Vermittlerin (Combe/Helsper 2002)

hinausgehend

- sich selbst ins Spiel.

Der aus den vielschichtig verwobenen Anforderungen bestehenden Handlungslogik auf pädagogischem Feld scheint außer dem Bewusstsein der pädagogischen Fachkraft über sich selbst und ihrem Infragestellen des eigenen Handelns (vgl. Jooß-Weinbach 2011, S. 43) die Erfahrungsbereitschaft zugrunde zu liegen, sich durch das mögliche Scheitern ihres Handelns «selbst immer wieder in der eigenen Praxis irritieren zu lassen» (Blaschke 2012, S. 171).

Die eingangs zitierte erstaunliche Äußerung «Augen zu und durch» zweier Interviewpartnerinnen im Hinblick auf die künstlerischen Übungen im Rahmen ihrer Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik deutet möglicherweise auf die Qualität des durch mimetisches Vermögen vermittelten ungewissen Sprungs, mit dem die handelnde Person nach rückblickender Reflektion und vorausblickender Planung eigenen Handelns im entscheidenden Augenblick von Bedenken hinsichtlich eines möglichen Scheiterns des eigenen Handelns absieht, dabei die Irritation eigener Praxis in Kauf nimmt und in den Vollzug des Handelns eintritt. Die Kategorie des mimetisch vermittelten ungewissen Sprungs als Voraussetzung dafür, seitens des sozialpädagogisch Handelnden sich als «Scharnier» zwischen den «Bildungsbedingungen» und den «sozialen Bedingungen» zur Verfügung zu stellen bzw. dieses «Scharnier» zu sein (vgl. Hörster/Müller 1996), verweist auf die unumgängliche Auseinandersetzung der sozialpädagogischen Fachkraft mit der eigenen Haltung und dem eigenen Handeln als Person, auf deren Involviertsein in die Interaktion (Combe/Helsper 2002). Hier ist eine Verbindungsmöglichkeit zum folgenden Kapitel zu sehen, in dem die Bedeutung des mimetischen Vermögens auf dem Feld der ästhetischen Bildung beleuchtet wird, um die theoretischen Ausführungen zur Handlungslogik auf dem Feld der Sozialpädagogik mit der Forschungsfrage nach der möglichen Relevanz künstlerischer Übungen für die Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern als sozialpädagogischen Fachkräften zusammenführen zu können.

Die bis hierher behandelten vielfältigen theoretischen Facetten pädagogischen und sozialpädagogischen Handelns, welche zirkulär sich aufschichtend und untereinander verwoben in einem Bild der spannungsreichen Prozessstruktur professionellen Handelns auseinandergefaltet wurden, bringt die folgende grafische Darstellung in eine mögliche Übersicht.



Abb.: 1

2.2 Ästhetische Bildung

Alle pädagogischen Praxen auf den Feldern von Kunst, Musik, Literatur, Theater und Tanz werden unter dem Oberbegriff «ästhetische Bildung» zusammengefasst. Dieser beinhaltet, dass ästhetische Bildung auf gegenseitiger Wechselwirkung von Individuum und Welt auf ästhetischer Grundlage basiert, und schließt den bildungstheoretisch diskutierten Begriff der Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrung ein (vgl. Dietrich, Krinniger, Schubert 2012, S. 9). Die folgenden Kapitel dienen der diesbezüglich theoretischen Rahmung des empirischen Teils der vorliegenden Studie, die das mögliche Zustandekommen von erwarteten Beiträgen durch künstlerische Übungen zur Qualifizierung angehender Erzieherinnen und Erzieher an einer Fachschule für Sozialpädagogik untersucht.

Verstehen der «Sprache» des Kindes und Erleben der Stimmigkeit eigenen Handelns

Seit in der BRD im Bereich öffentlicher Betreuung, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen im Jahr 2005 die Kampagne mit dem Motto «Profis in Kitas» angeschoben worden ist, wird hinsichtlich der Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften und der Kompetenzthematik neben anderen der Gesichtspunkt von Selbstbildungsprozessen diskutiert. Beim Erwerb professioneller frühpädagogischer Kompetenz gehe es «immer auch um eine biografische, selbstreflexive Arbeit an der eigenen Identität und damit um Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung» (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms, Richter 2011, S. 17). Die Komplexität von Kompetenzentwicklung im Sinne von Bildungsprozessen und der Entwicklung von Persönlichkeit lasse sich letztlich auf der Ebene von Dokumenten weder abbilden noch sichern, sondern sei von der empirischen Lehr-Lernforschung zu dokumentieren und evaluieren (vgl. ebd., S. 37). Die diesbezügliche Untersuchung bestehender Rahmenlehrpläne ergebe ein abstraktes, wenig konkretes Bild ungebündelter Aspekte (vgl. ebd., S. 46).

Selbstbildungsprozesse werden beispielsweise von Ebert (2011) hinsichtlich ihrer persönlichkeitsbildenden Bedeutung im Sinne einer berufsbiografischen Entwicklungsaufgabe diskutiert. Auf Grundlage von hierzu erforderlichen Lehr- und Lernstrategien sei von den Agierenden in einem selbst organisierten Lern- und Entwicklungsprozess, der «die ganze Person» (ebd., S. 8) verändere, neben einer fundierten professionellen Haltung eine Handlungsfähigkeit von individuell angeeigneter beruflicher Identität zu erarbeiten. Dieser Prozess ziele auf die Ausbildung der erforderlichen Disposition von Fachkräften, die Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit

ihrer komplexen beruflichen Alltagssituationen annehmen und systematisch fragend erkunden zu wollen und das eigene Handeln bei Abschätzung seiner Wirkung so zu steuern, dass seine ›Stimmigkeit‹ seitens der Agierenden erlebbar sei. Das Erleben dieser ›Stimmigkeit‹ beruhe nicht allein auf theoretischer Erklärbarkeit, sondern auch auf dem Wahrnehmen und Verstehen der Wirkungen eigenen Handelns als »quasi von ›innen‹ heraus, subjektiv als übereinstimmend« (Ebert 2011, S. 9) mit den eigenen Ziel- und Wertvorstellungen.

Ebert (ebd.) verweist in diesem Zusammenhang auf die in der Erziehungswissenschaft vorzufindende »Gegenüberstellung von ›Wissen‹ bzw. ›Erklären‹ und ›Verstehen‹ [...] von ›Theorie und Praxis‹« (ebd.) und fügt hinzu, dass pädagogische Professionalität sich gegenüber anderen Professionen nicht allein durch komplexes Fachwissen, methodisches Können, rationales Handeln und sozialen Status ihrer Berufsträger auszeichne (ebd., S. 5). Sie zieht zum Vergleich die von ihr als hermeneutisches Prinzip bezeichnete ›Kunst der Auslegung‹ heran. Diese beinhalte im Hinblick auf pädagogisches Sehen, Denken und Handeln, das Erleben und Verhalten seitens des Kindes unter Einbeziehung des Kontextes zu deuten, in welchem beide, sowohl Kind als auch erziehende Person, agieren. Dieser Deutungsweise liege ein »mit *allen* Sinnen« (ebd., S. 9) aufeinander bezogener Dialog vermittelt eines Ausdrucksverstehens von mimischer, gestischer, stimmlicher und anderer nicht sprachlicher Art zugrunde.

Aus dieser Perspektive stelle sich der Fachkraft als mögliche zentrale Herausforderung das Üben im Verstehen kindlicher Sprache als Voraussetzung für stimmiges Handeln. Das Einüben einer Dialogfähigkeit von der Qualität des Mit-allem-Sinnen-aufeinander-bezogen-Seins beinhalte ein im anthropologischen Sinne Sich-ähnlich-Machen, ohne dabei ›kindisch‹ oder distanzlos zu agieren (vgl. ebd., S. 12). Bei der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit einem professionellen Selbstkonzept als »Identitätsarbeit« (vgl. Keupp 1999) stehe die Sensibilisierung und Differenzierung der Selbstwahrnehmung zur Stärkung eigener Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten im Zentrum der Frage: Wer will ich in dieser Profession sein?. In diesem Kontext räumt Ebert (2011) ästhetischer Erfahrung im Bildungsprozess von Erzieherinnen und Erziehern im Sinne einer Stärkung der mimetischen Fähigkeit des Menschen Beachtung ein. Die Stärkung mimetischer Fähigkeiten sei bereits in der Ausbildung anzulegen (vgl. ebd., S. 10).

Mit dieser Argumentation ist möglicherweise eine Anschlussstelle gegeben an die gegen Ende des vorangehenden Theorieteils zu sensibilisierenden Konzepten professionstheoretischer Dimensionen behandelte Kategorie des ›mimetisch vermittelten ungewissen Sprungs‹, mit welchem die sozialpädagogische Fachkraft die Voraussetzung für das Zur-Verfügung-Stellen bzw. des Scharnier-Seins zwischen den Bildungsbedingun-

gen und den sozialen Bedingungen auf dem Feld pädagogischen Handelns schaffe (vgl. Hörster/Müller 1996). Die mit diesem Sprung unumgänglich verbundene Auseinandersetzung des sozialpädagogisch Handelnden damit, in die «Herstellung offener Anfänge» (ebd.) und in die Interaktion als Person selbst involviert zu sein, weist auf die von Ebert (2011) eingeräumte Bedeutung der Stärkung des mimetischen Vermögens durch ästhetische Erfahrungen hin, welche die im Bildungsprozess von Erzieherinnen und Erziehern zu leistende Identitätsarbeit an einem professionellen Selbstkonzept und die damit verbundene berufsbiografisch relevante Entwicklungsaufgabe befördern können.

Vor dem Hintergrund der weitläufigen Diskussion über den Bildungsbegriff im deutschsprachigen Raum und der fehlenden allgemeingültigen Definition von ästhetischer Bildung (vgl. Klepacki/Zierfas 2012) stellt sich die Begriffsklärung dieser für die vorliegende Forschungsarbeit relevanten theoretischen Dimensionen als notwendig dar. Dazu zählt auch der Begriff Mimesis, dessen altgriechische Bezeichnung auf seinen Ursprung in den Bereichen Chor und Tanz sowie der possenhaften Kunst des atellanischen Mimos (griech. Mimos) verweist (vgl. Otto 2012) und der hinsichtlich seiner möglichen Bedeutung für die auf mimetischem Vermögen beruhende, aktive Aneignung von Welt und Wirklichkeit durch ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildungsprozesse ausgelotet werden soll. Bevor also das mögliche Zustandekommen und die Merkmale von berufsbiografisch bedeutsamen Bildungsprozessen in der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften auf Grundlage ästhetischer Erfahrung im empirischen Teil der vorliegenden Studie untersucht werden, beleuchten die folgenden Kapitel zunächst die Teilaspekte Bildung, Mimesis und ästhetische Erfahrung hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Verständnis ästhetischer Bildungsprozesse. Die dazu herangezogenen, für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit sensibilisierenden Konzepte sollen den theoretischen Rahmen weiterhin schärfen, ohne ihn einzuengen, und dazu verhelfen, die empirischen Ergebnisse präziser einordnen zu können. Der von Reinwand (2011) für ihre empirische Forschung zu theaterpädagogischen Prozessen in Biografieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung gegebene Überblick über einen für die vorliegende Studie in weiten Teilen vergleichbar relevanten Bezugsrahmen lässt den Rückgriff auf ihre Ausführungen zu den ihrer Arbeit zugrunde liegenden Begriffen von Bildung und Ästhetik sinnvoll erscheinen. Mit Bezug auf die von Mollenhauer (1996) bearbeiteten Grundfragen ästhetischer Bildung folgt die Begriffsklärung von Mimesis. Zwei beispielhafte Positionen zur ästhetischen Bildung, deren zentrale Vertreter Schiller und Dewey von Dietrich/Krinniger/Schubert (2013) in ihrer Einführung in die ästhetische Bildung behandelt werden und von denen aus die Autoren auf gegenwärtige Herausforderungen für den Bereich

ästhetischer Bildung überleiten, werden wegen der Bedeutung, die beide Positionen auch heute haben, mit hinzugezogen.

Erziehung als Aufforderung zu persönlichkeitsorientierter Selbstbildung

In der Diskussion der Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik ist von Gruschka (1985) die dabei zu berücksichtigende Kategorie von Persönlichkeitsentwicklung behandelt, als Grundgedanke formuliert und als empirisch abgesichertes Konzept erprobt worden. Ein Blick auf die Ergebnisse seines Berufskolleg-Versuchs sowie auf Überlegungen zur Sozialdidaktik von Karsten oder Dittrich (Habel/Karsten 1986 und Karsten 2003, Krüger/Dittrich 1986) zeigt drei didaktische Prinzipien zur persönlichkeitsorientierten Didaktik in der Sozialpädagogik auf. Diese seien gekennzeichnet durch

1. eine den beruflichen Sozialisationsprozess zur sozialpädagogischen Fachkraft gestaltende, integrale Persönlichkeitsentwicklung,
2. eine von Problemsituationen der Praxis ausgehende Rekonstruktion sozialpädagogischer Theorien,
3. eine doppelte Vermittlungspraxis (vgl. Küls 2008).

In ihrer Bestandsaufnahme der unterschiedlichen, nebeneinander stehenden Kompetenzkonzepte für die Frühpädagogik skizzieren Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) ein allgemeines Kompetenz-Modell für die Konkretisierung frühpädagogischer Handlungskompetenz (vgl. ebd., S. 17). Den darin enthaltenen relevanten Kategorien wie Disposition, Performanz und Haltung legen sie die Fähigkeit zu einer (forschungs-) methodisch fundierten Praxis- und Selbstreflexion zugrunde. Die Autoren formulieren die Anforderung an Aus- und Weiterbildungspläne für frühpädagogische Fachkräfte, in Modulhandbüchern deutlicher auszuformulieren, «inwiefern in zirkulär angelegten Lern- und Bildungsprozessen Wissen und Kompetenzen immer wieder erweitert, vertieft und nachhaltig gesichert werden können» (ebd., S. 37). Ein Dreischritt biografischen Arbeitens könne hierbei als wichtiger Lernprozess angesehen werden. Dieser bestehe darin,

1. Gewordenheit zu erkennen,
2. Eigenverantwortung zu übernehmen,
3. Konsequenzen für den weiteren Lebensweg zu ziehen (vgl. ebd., S. 84).

Diese beim Erwerb professioneller frühpädagogischer Kompetenz zu leistende biografische, selbstreflexive Arbeit an der eigenen Identität beinhaltet immer auch «Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung» (vgl. ebd., S. 17). Die von Ebert (2011) diskutierte Bedeutung ästhetischer Erfahrungen zur Stärkung mimetischer Fähigkeiten im Bildungsprozess von Erzieherinnen und Erziehern für die berufsbiografisch relevante, persönlichkeitsbildende Identitätsarbeit an einem professionellen Selbstkonzept findet in beiden Konzepten keine Berücksichtigung. Ein Bezug zu möglichen Beiträgen zu diesbezüglichen, die ganze Person verändernden (vgl. ebd., S. 8) Selbstbildungsprozessen durch ästhetische Erfahrungen wird nicht ausdrücklich hergestellt.

Mit den im Rahmen von Kunstunterricht als Angebot zu selbsttätiger Auseinandersetzung mit ästhetisch-bildnerischen Prozessen verstandenen künstlerischen Übungen rückt das Subjekt des künstlerischen Übens als das im Sinne von Liegle (2008)¹⁴ verstandene, um seiner selbst willen selbsttätig sich bildende Subjekt in den Mittelpunkt. Die Chancen zu intellektueller, sozialer und emotionaler Bildung, die sich mit ästhetischen Tätigkeiten eröffnen, führen nach Rittelmeyer (2010) jedoch zu keinen direkten Transfereffekten, sondern äußern sich im Lebensgang einzelner Menschen indirekt und individuell unterschiedlich (vgl. ebd., S. 105 f.). Mit Bildungszielen, die auf die Persönlichkeit als Ganzes zugreifen, läuft nach Ansicht von Krautz (2007) das persönlichkeitsbildende Moment der Kunst zudem Gefahr, korrumpiert zu werden, sofern es als Bildungsmedium der Absicht diene, den Menschen verwertbar für die Anforderungen einer Dienstleistungsgesellschaft und globalen Ökonomie zu machen (vgl. ebd., S. 216). Auch Reinwand (2011) verweist auf die Kritik an einer Verbindung von Kunst und Pädagogik, die zur Indienstnahme ersterer führe und Ziele auf moralischem, sozialem oder politischem Feld befördern solle oder die Kunst selber legitimieren (ebd., S. 9) und die Bildung des Subjektes hinsichtlich bestimmter gesellschaftlich erwünschter «Schlüsselkompetenzen» unterstützen solle (Hentschel 1996). Mit diesen Ansätzen aber liefe eine pädagogische Indienstnahme von Kunst dem von Liegle (2008) weit gefassten

14 Mit Blick auf Lernprozesse in der frühen Kindheit und ihre Bedeutung für die Bildungsbiografie eines Menschen begründet Liegle (2008) in einem von Fröbel bis zur Reggio-Pädagogik und den aktuellen Bildungs- und Erziehungsplänen breit gefassten Rahmen ein Verständnis von Bildung, welches das Kind um seiner selbst willen in den Mittelpunkt rückt und dessen selbsttätige Erkundung und Aneignung der Welt («Selbstbildung») zum Ausgangspunkt nimmt. Zugleich verweist er auf die Abhängigkeit der selbsttätigen kindlichen Bildungsprozesse von dem Anregungsgehalt der jeweiligen Bildungswelten und auf die damit verbundene Verantwortung der Eltern und der Fachkräfte für die Unterstützung und Anregung der Bildungsprozesse der Kinder (vgl. ebd., S. 93 ff.).

Bildungsbegriff, der das Subjekt um seiner selbst willen in den Mittelpunkt rückt, zuwider. Für die weitere Rahmung der empirischen Untersuchung dieser Fragestellung wird darum im Folgenden zunächst der ihr zugrunde liegende Bildungsbegriff, der aus Sicht von Reinwand (2011) eine Versöhnung von Kunst und Pädagogik beinhaltet, umrissen.

Die von Reinwand (2011) in Aussicht gestellte Versöhnung sei dadurch zu erreichen, dass sowohl der Kunst ihr Eigenwert zugestanden als auch die pädagogische Relevanz ästhetischer Bildung¹⁵ deutlich werde (vgl. ebd., S. 9). Einen dazu hilfreichen Mittelweg zeige der humboldtsche Bildungsbegriff auf, indem er ohne vorgegebene Ausrichtung auf den Erwerb inhaltlichen Wissens oder auf vorgegebene Ziele und bloßen Kompetenzerwerb einen pädagogischen Prozess hin zum autonomen Subjekt beschreibe. Nach diesem Verständnis von allgemeiner Bildung vollziehe sich «die Entfaltung aller Kräfte des Menschen in einer tätigen Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Welt» (ebd., S. 12). Dies stelle einen Prozess der Selbstbildung dar, den das autonome Subjekt mithilfe seiner physischen, intellektuellen und moralischen Kräfte selbstständig leisten müsse. Aus der umfassend vielseitigen Auseinandersetzung resultiere eine Wechselwirkung von Ich und Welt, die zu einer Flexibilität von Welt- und Selbstbezug sowie einer Relativierung eigener Weltsicht und kultureller Sinnzusammenhänge führen könne. Auf diese Weise entfalte sich Differenz sowohl durch Aneignung neuer Weltsichten als auch in der Begegnung mit anderen in der eigenen Kultur (Felden 2003). Das auf unreflektierte Weise sozial mitkonstituierte Selbst enthalte gesellschaftliche Anteile, die zu Selbstbildern aus der Gesamtheit von Vorstellungen und Merkmalen, über die eine Person zur Selbstbeschreibung verfügt, beitragen. Für die zum eigenen Selbstbild zustimmende Identifikation des Subjektes mit sich selbst wie auch für alternative Handlungsmöglichkeiten und Seinsentwürfe bedürfe das «stabile Selbst» der Fähigkeit zur Distanznahme gegenüber dem unmittelbaren Selbsterleben (Richter-Reichenbach 1996). Dieser Prozess der Selbstbildung könne von pädagogischen Fachkräften lediglich angestoßen und unterstützt werden unter der Bedingung, dass «Freiheit» und die mit der Freiheit eng verbundene «Mannigfaltigkeit» (Humboldt 1792/1967) möglicher Lernsituationen hinzutreten. Das ästhetische Objekt könne die Selbsttätigkeit des ganzen Menschen anregen, indem es die sinnliche Anschauung, die Einbildungs- und Verstandeskräfte

15 Reinwand (2011) führt Selles (1990) Unterscheidung des Bildungsbegriffs vom Erziehungsbegriff an. Selle verweist im Hinblick auf ersteren auf die psycho-physischen und biografischen Verankerungen ästhetischer Erfahrung sowie auf die ästhetische (wie auch intellektuelle) Eigenarbeit des Subjektes. Dagegen zielt der Erziehungsbegriff auf ein beschreibbares, fremdvorgestelltes Lernergebnis, welches die erzieherische Maßnahme planbar und kontrollierbar mache.

anspreche und über eine zum Teil einseitige Ausprägung menschlicher Geistesgeschichte hinausweise (vgl. Reinwand 2011, S. 13). Hinsichtlich der in dieser Wechselwirkung von Ich und Welt vollzogenen Bildung eines reflexiven Selbst liege die Bedeutung ästhetischen Tuns nicht in egoistischer Vereinnahmung von Welt, sondern in der selbsttätigen «Gestaltung der eigenen Subjektivität» (ebd., S. 14). Experimentelle Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungen durch ästhetisches Erleben und Gestalten im zeitlich und räumlich dazu bereitgestellten Rahmen seien besonders geeignete Gelegenheiten für Rückzug und Konzentration «auf die eigenen Ressourcen und Sinnquellen¹⁶» (ebd., S. 15). Sie ermöglichten die wechselwirksame Auseinandersetzung des Subjektes mit der Welt, in ästhetischem Tun sich selbst abbildend und Spuren hinterlassend, welche die Welt zugleich verwandeln. Daraus gehe die Erfahrung hervor, dass die Orientierung und Verortung in der Welt stets aufs Neue in Transformation eigener Identität zu erbringen sei (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die Aufgabe pädagogischen Handelns in der Moderne präzisiert Reinwand (2011) den Bildungsbegriff weiter mit Bezug auf die von Marotzki (1990) entworfene strukturelle Bildungstheorie und die darin berücksichtigte Kategorie der Biografie (ebd., S. 15). Den Aspekt der für die Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern berufsbioграфisch relevanten Aufgabe zur Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit an einem Konzept professioneller Identität verknüpft Ebert (2011) mit einem diesbezüglich möglichen Beitrag durch ästhetische Erfahrungen im Rahmen der Ausbildung. Beide Perspektiven lassen eine weitere bildungstheoretische Rahmung des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit sinnvoll erscheinen, da sie auf die Bedeutung biografischer Arbeit und persönlichkeitsorientierter Selbstbildungsprozesse in Verbindung mit einem dazu förderlichen Beitrag durch ästhetische Erfahrung für die Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften hinweisen.

Mit den von Gregory Bateson (1955) ausgehenden Gedanken Marotzkis (1990) verweist Reinwand (2011) auf dessen Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen, die auf verschiedenen Ebenen verortet seien. Auf *Ebene 0* finde bei Maschine, Tier oder Mensch ein Lernen statt, das kein Lernen im eigentlichen Sinne sei. Auf einen bestimmten Reiz erfolge im-

16 Der in diesem Zusammenhang von Reinwand (2011) gegebene Hinweis auf das Entstehen des Begriffs «Sinnquelle» im Rahmen der Kasseler Werkstattarbeit an narrativen Interviews von Fritz Schütze und Gerhard Riemann mit Studenten in den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts gibt eine Begriffsdefinition dahingehend, dass ein Mensch in seinem Beruf, in seinen (familiären) Beziehungen oder auch in einer bestimmten Freizeitbeschäftigung Sinnquellen finden könne, die sich im Laufe des Lebens verändern oder versiegen bzw. zu denen neue hinzukommen können.

mer wieder eine ganz bestimmte, bei einem Lebewesen reflexartige, nicht korrigier- oder variierbare Reaktion, ohne dass von Zeitpunkt t_1 zu t_2 eine Veränderung stattfindet.

Auf *Ebene I* finde eine Veränderung von t_1 zu t_2 in der Reaktion eines Organismus auf den Reiz dahingehend statt, dass der Organismus lerne, den Kontext zu unterscheiden. Das beim Menschen interaktionsgebundene Lernen finde in metakommunikativem, die Mitteilungsregeln bestimmendem Rahmen statt. In einem Spiel müssten beispielsweise alle Beteiligten wissen und akzeptieren, dass sie sich im Spiel befinden, um angemessen reagieren zu können. Jeder Rahmen, der ein eigenes Organisationsprinzip sozialen Handelns bilde, ermögliche dem Individuum unterschiedliche Reaktionsweisen. Bestimmte Präferenzen in der Wahl zwischen diesen Reaktionsweisen führten zu «Interpunktionsmodi» (ebd., S. 17), welche effizientes Handeln im Alltag ermöglichen und die Kontexte immer wieder neu bestätigen. Vieles, was auf diese Weise gelernt werde, führe zu schwer änderbaren Routinen und Unterbewusstem. Innerhalb des gelernten Kontextes könne das Individuum Ereignisse erklären und seine Weltsicht beibehalten (vgl. ebd.).

Auf *Ebene II* finde die qualitative Veränderung des Lernprozesses zum Bildungsprozess statt, indem Denk- und Erfahrungsgewohnheiten des Individuums von ihm transformiert werden und damit seine Interpunktionsweise, die Art und Weise, die Welt «aufzuordnen», sich ändere. Das nach freudschem Verständnis in Primärprozessen der frühen Kindheit Gelernte, teilweise unbewusste Verhalten und seine Strukturprinzipien könnten vom Individuum «durch Lernen II gelernt bzw. um-gelernt» (ebd., S. 17) werden, was eine Wandlung des Weltbezugs darstelle. Wie bei einem Bild, das man in einem Tintenklecks sehe und dem weder Richtigkeit noch Unrichtigkeit zukomme, wandle sich die «*Weise*, den Tintenklecks zu sehen» (Bateson 1964).

Reinwand (2011) verweist auf diese Wandlung des Weltbezugs als eine zugleich im Sinne Humboldts vollzogene Wandlung des Selbstbezugs. Damit finde Bildung statt (vgl. ebd., S. 17 f.). Dieser in der Geschichte der Pädagogik nicht neue Gedanke verweise auf das «dialektische Zentrum von Bildungsprozessen» (Marotzki 1990). Im wechselseitigen, gegenseitigen Prozess der Veränderung von Welt- und Selbstbezug mache sich das Subjekt sich selbst und die Welt in anderer Weise transparent und umgekehrt, wodurch sich «der Blick auf das Selbst und die Welt» (Reinwand 2011, S. 18) verändere. Einem Bildungsprozess dieser Art gehe meist die Ablehnung vorhergehender Selbst- und Weltaufforderungen voraus, die zu Krisen und zu Brüchen mit bis dahin bestehenden Sinnquellen und Orientierungsmustern und zur Bildung neuer Gewohnheiten führen könne (vgl. ebd.). Das Individuum gelange so zu der Fähigkeit, «sich in seiner sozialen und natür-

lichen Umwelt anders zu verhalten» (ebd.) und aktiv Handlungsschemata zur einer produktiven Gestaltungsweise an der Welt zu entwickeln.

Die aus Sicht von Bateson für den Menschen schwer erreichbare *Ebene III* beinhalte die Bereitschaft und Fähigkeit zum ständigen Wechsel zwischen den Weltaufforderungen und zum Bilden und Übernehmen neuer Gewohnheiten. Dieses Lernen stelle somit Prämissen und Prinzipien, die das Selbst ausmachen, stets aufs Neue infrage, was einer Zerstörung des Selbstbildes und seiner bis dahin gelernten Weltauffassung gleichkomme. Die Fähigkeit, flexibel über die Prämissen eigener Weltaufordnung und mögliche andere zu verfügen, verweise zugleich auf das kantische Bildungsideal des mündigen Subjektes, das selbst seine Lernvoraussetzungen schaffe und die Lern- und Bildungsprozesse selbst organisiere. Das bedeute, frei nach den selbst gesetzten Regeln zu handeln (vgl. ebd., S. 19).

Gegenüber den Lernprozessen auf Ebene 0 und I, bei denen reflexartige oder mögliche Reaktionen und Wissen akkumuliert werden, finde nach gelockert und fragwürdig gewordener Subjekt-Umwelt-Relation auf II und III eine «Modalisierung des Selbst- und Weltverhältnisses und damit [...] Neupositionierung des Individuums in und zu seiner Umwelt» (ebd., S. 19) statt. Dieser Stellungswechsel im Sein bedeute, sich und die Welt von einem anderen ontologischen Ort anders existenziell sehen, verstehen und auslegen zu können. Modalisierungen stellen aus dieser Sicht «Individualisierungssphänomene» (Marotzki 1990) dar. Unter der Bedingung, dass das Subjekt eine «experimentelle Haltung gegenüber sich selbst» (Marotzki 1990) einnimmt, könne es durch das Scheitern routinierter Erfahrungsverarbeitung einen Zugang gewinnen «zu Vieldeutigkeit, zu Polymorphismen und Polyvalenzen» (Reinwand 2011, S. 20). Auf dieser höheren, durch die Zunahme an Flexibilität und Freiheit des Subjektes gekennzeichneten Lernstufe schaffe sich das Subjekt nicht aus Beliebigkeit, sondern aus Freiheit seine Lernbedingungen selbst.

Zusammengefasst stellen die ausgeführten theoretischen Aspekte ein Verständnis von Erziehung als einer Anforderung zur Selbstbildung hin zum autonomen Subjekt dar, welches über den alleinigen Erwerb inhaltlichen Wissens und vorgegebener Kompetenzen hinausreicht und den Adressaten um seiner selbst willen in den Mittelpunkt des pädagogischen Prozesses stellt. In diesem Bildungsprozess gelangt das reflexive Selbst in Wechselwirkung zwischen Ich und Welt zu Flexibilität und Relativierung des Welt- und Selbstbezugs. Die Voraussetzung dazu bildet das stabile Selbst mit der Fähigkeit, Distanz zum unmittelbaren Selbsterleben einzunehmen, um in der stets aufs Neue zu erbringenden Transformation eigener Identität die eigene Subjektivität selbsttätig zu gestalten. Der nach dem von Marotzki (1990) entwickelten dreistufigen Bildungsmodell verlaufende Prozess führt zur Wandlung von Welt- und Selbstbezug des Subjektes und weist auf des-

sen dialektisches Zentrum, das zu Krisen und Brüchen mit bestehenden und zur Bildung neuer Sinnquellen, Orientierungsmuster und Gewohnheiten führen kann. Bei diesem als Individualisierung anzusehenden Phänomen nimmt das Subjekt nicht aus Beliebigkeit, sondern aus Freiheit eine experimentelle Haltung gegenüber sich selbst ein und schafft so seine Lernbedingungen selbst. Im Hinblick auf die dabei zu erlangende Fähigkeit des Subjektes, eigene Handlungsschemata zur produktiven Gestaltungsweise an der Welt zu entwickeln, stellt die biografische Arbeit eine bedeutsame Kategorie dar. Diese wird neben dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung auch hinsichtlich einer sozialpädagogischen Qualifizierung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern diskutiert. Zu Selbstbildungsprozessen, die von angehenden sozialpädagogischen Fachkräften im Sinne der berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgabe einer Identitätsarbeit an einem professionellen Selbstkonzept (Ebert 2011) zu leisten sind, wird ein Beitrag durch ästhetische Erfahrungen und die daraus erfolgende Stärkung der mimetischen Fähigkeit des Menschen erwartet. Bevor dieser Thematik im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird, erfolgt in den nächsten Abschnitten die Klärung der Begriffe Mimesis, Aisthesis und ästhetische Erfahrung sowie ästhetische Bildung und ästhetische Erziehung für die weitere theoretische Rahmung der Studie.

Mimesis – Vorbild und Nachahmung

In seiner umfassenden theoretischen und empirischen Untersuchung von Grundfragen ästhetischer Bildung bezüglich der Kunstförmigkeit von kindlicher Produktion hat Mollenhauer (1996) dem Begriff der Mimesis ein eigenes Kapitel gewidmet, welches über das spezifische Themengebiet seiner Forschung hinaus für die vorliegende Arbeit relevante Aspekte beinhaltet. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf seine Darstellung von «Bildnerischer Mimesis» (ebd., S. 75 ff.).

Der Begriff der Mimesis, der eng mit Vokabeln wie Imitatio und Nachahmung verbunden ist, weist auf ästhetische Vorgänge hin. Seit der Antike gab es eine vielfache Bedeutungsverschiebung des Begriffs, seine Auslegung ist bis heute strittig. Mollenhauer (1996) zieht zwei Komponenten ästhetischer Bildungsvorgänge heran, die er als plausibel unterstellt. Erstens enthalte jede bildnerische Tätigkeit, insofern sie an den Gesichtssinn gebunden sei, ein Moment von Nachahmung insofern, als im Bild, auch noch im ungegenständlichen, die Bezugnahme auf Gesehenes, und seien es nur Farben, nicht getilgt werden könne. Zweitens stelle sich die Frage, wie die innere Tätigkeit des nachahmenden Individuums zu denken sei, womit die Eingrenzung der ersten, unverbindlich allgemeinen Aussage möglich werde. Die Beantwortung dieser Frage laufe auf ihre Differenzierung in zwei-

erlei Hinsicht hinaus: «Ist die Referenz der Nachahmung, das, was nachgeahmt wird, die *«natura naturata»* oder die *«natura naturans?»*» (ebd., S. 69), d. h. richtet sich die aktuelle Sinnestätigkeit auf die gewordene Gestalt oder auf das Werden dieser Gestalt?

Mit Blick auf die Kulturgeschichte nähert Mollenhauer (1996) die Fragestellung der Empirie an. Er verweist auf den Umstand, dass dem wahrnehmenden Subjekt neben der Natur und außerkünstlerisch gegebenen auch kulturelle Bestände Gegenstand der Nachahmung werden können. In der Beschäftigung von Künstler_innen in persönlichen oder kulturellen Umbruchphasen mit überlieferten Stilen und Werkgruppen seien Bemühungen zu Selbstbildungsprozessen zu sehen, die «bei aller Unterschiedlichkeit in Bezug auf Intentionalität und Kompetenz [...] mit den von Kindern hervorgebrachten ästhetischen Produkten, die unter ähnlichen Bedingungen entstanden sind» (ebd., S. 70), vergleichbar seien. Unter dem Gesichtspunkt der mimetischen Bewegung führt Mollenhauer (1996) auf die Frage nach dem Selbstbildungssinn der Verarbeitung eines Vorbildes die Annahme an, dass beispielsweise im Falle einer praktischen, nicht nur verbalen Untersuchung zur Umgestaltung eines Kunstwerkes aus der Vergangenheit eine «produktive Aufmerksamkeit für den [...] uns umgebenden Bestand an Bildern» (Otto/Otto 1987) zu erreichen sei.

Zur Erläuterung des Problems eines erhofften gelungenen Ausgleichs zwischen rezeptiver Nachahmung und produktiver Selbsttätigkeit führt er vier Aspekte aus einer Fülle der von Otto/Otto (1987) herausgearbeiteten Komponenten ästhetischer Erfahrung an:

- Mimetische Bezugnahmen können sich verschiedener Macharten bedienen (Kopieren, Collagieren, Übermalen, Farbe tilgen etc.).
- Das Herstellen solcher «Nachbilder» intensiviert vermutlich das Kunstverstehen.
- Durch kontextualisierendes Versetzen des Vorbildes in die moderne Umwelt rückt die gesellschaftliche Funktion von Kunst möglicherweise deutlicher ins Bewusstsein.
- Es stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang des in der Didaktik erörterten Verfahrens zu einem differenzierter oder gar kritischer werdenden wahrnehmenden Sehen mit «Autonomie» (vgl. Mollenhauer 1996, S. 71).

Eine erst noch herauszuarbeitende Komponente ästhetischer Erfahrung ruft aus Sicht von Mollenhauer (1996) die Frage hervor, worin die bildende Wirkung von Umgestaltung, die, wie vermutet werde, jeder mimetischen Bewegung innewohne, bestehe: «Was geschieht gleichsam im «Inneren» der ästhetischen Tätigkeit des nachahmenden Gestaltens?» (ebd., S. 72).

Weiterführend in dieser Fragestellung sei die Unterscheidung zweier extrem verschiedener Weisen der mimetischen Bezugnahme: die der puren Kopie und die der freien Assoziation. Interessant erscheine das Feld zwischen diesen zwei Arten vollzogener Aktivität:

1. die technische, frei von ästhetischer Gestaltung vollzogene,
2. die frei von Bezugnahme auf das Vorbild Innerweltliches ausdrückende Aktivität.

Das Zwischenfeld führe zweierlei Qualität vor Augen:

1. eine mit Bezug auf das ‚Nachbild‘ beschreibbare Aufmerksamkeit für das Vorbild,
2. einen Gestaltungsmodus, an dem der Nachbildner seine Hervorbringung orientiere (vgl. ebd., S. 72).

Im praktischen Vollzug der Nachahmung bilde sich vermutlich ein «Kompromiss zwischen den eigenen perzeptiven, sensomotorischen, apperzeptiven und darstellerisch-expressiven Möglichkeiten und Grenzen und den Charakteristiken des Vorbildes». Das nachahmende Subjekt setze sich demnach mit der «Welt» als Vorlage und zugleich mit sich selbst auseinander (vgl. ebd.).

Anhand von Nachahmungen bestimmter Motive der bildenden Kunst¹⁷, welche im Rahmen der Studie von Mollenhauer (1996) durch kindliche Produktion auf dem Zwischenfeld geschaffen worden sind, hat er die bildungsrelevante Auslegung von Mimesis allgemein gültig zur Darstellung gebracht. Seine Analyse der durch Nachahmung entstandenen Produkte erfolgt hinsichtlich der mimetischen Bezugnahme in dreierlei Blickrichtungen auf:

1. den Gesamtgestus eines Vorbildes,
2. einzelne Motive,
3. Ereignisse der Innenwelt.

Dieser Analyse zufolge besteht in der Nachahmung des Gesamtgestus eines Vorbildes eine ‚geistige‘ Auseinandersetzung, bei der sich das Subjekt an die Idee des Vorbildes binde und sich zugleich, wenn auch geringfügig, durch Variation von ihm distanzieren. Mollenhauer stellt damit einen möglichen Bezug her zu dem anthropologischen Grund für «ideeierende

17 Es handelt sich um je ein Vorbild von A. Macke, J. Dubuffet und P. Klee (Mollenhauer 1996, S. 76 ff.).

Nachahmungen von Personen, Lebensformen, Umwelten» (ebd., S. 98). Die Bezugnahme zum einzelnen Motiv beinhaltet nach Ansicht von Mollenhauer «die Liebe zur Einzelheit, zum besonderen Ding, auch zum bezeichnenden Attribut» (ebd.). Das einzelne Objekt erscheine in seiner phänomenalen, sinnlich-stofflichen Qualität dem «dezentralen Blick» ohne perspektivische Lokalisierung, gleichsam archaisch¹⁸. Die auf die Innenwelt gerichtete Mimesis, die in anderer Weise an das Vorbild gebunden bleibt, wobei die Bezugnahme auf Gesehenes, und seien es nur Farben, nicht getilgt werden könne (s. o.), führe zu einem anderen Verhältnis zwischen Innen und Außen. Das Subjekt beziehe die Erfahrung des Vorbildes auf sein im eigenen Produkt objektiviertes «Selbstkonzept» (ebd.) und konturiere in seiner Auseinandersetzung mit dem Vorbild sowie in der eigenen Tätigkeit der Darstellung das eigene Selbst, was als ein «ganz ausgezeichneter Fall von Selbstbildung» (ebd., S. 99) anzusehen sei. Diese als «selbstmimetisch» vollzogene Aktivität sei nicht zu verstehen als ein Sich-selbst-Nachahmen des Subjektes. Mollenhauer (1996) verweist auf Kegan (1991), nach dessen Ansicht nur nachgeahmt werden könne, was schon ein Anderes repräsentieren könne «und also zu den «objektivierbaren» Beständen der Innenwelt» gehöre. Die damit einhergehende, als «ästhetische Empfindung» (Lehnerer 1994) zu bezeichnende Dimension zeige deren objektivierte Kontur in der ästhetischen Darstellung. Bezug nehmend auf Ereignisse der Innenwelt in ästhetisch-mimetischer Bewegung nähere sich das Subjekt der Selbstreflexion.

Die Analyse der drei oben erläuterten Modi von mimetischer Bezugnahme 1. auf den Gesamtgestus eines Vorbildes, 2. auf einzelne Motive oder 3. auf innenweltliche Ereignisse verweist nach Ansicht von Mollenhauer (1996) auf grundlegende Problemstellungen der ästhetischen und der Bildung überhaupt, sowohl im Kinder- und Jugendalter wie auch bei Erwachsenen. Er vergleicht deren Bildungspotenz mit dem «gut geordneter Familien oder sozialisatorisch verantwortlicher Haushaltseinheiten» (ebd., S. 99) und plädiert für ein «vibrierendes Gleichgewicht» (ebd.) der drei Modi, um eine fortschreitende Bildung zu ermöglichen. Die mitteilungsfähige Zusammenführung aller drei Modi im einzelnen Produkt ergebe die große Leistung von Kunst, wie sie beispielsweise van Gogh oder Cézanne in ihren Landschaftsbildern geschaffen worden sei (vgl. ebd.).

Im Anschluss an den vorangegangenen Abschnitt, in welchem das Verständnis von Erziehung als einer Aufforderung zur Selbstbildung zum autonomen Subjekt durch den Prozess der Individualisierung und selbsttätigen Gestaltung der eigenen Subjektivität herausgearbeitet worden ist, zeigt

18 Mollenhauer (1996, S. 98) stellt diesbezüglich eine Verbindung her zur Idee der «Übergangsobjekte», die Winnicott (1985) bildungstheoretisch als bedeutsam für die kindliche Entwicklung ansieht.

sich im vorliegenden Kapitel die Bedeutung von nachahmender Aktivität, der Mimesis, für die Kategorien Autonomie und Selbstbildung. Mimetische Aktivität, die nach Mollenhauer (1996) jeder bildnerischen Tätigkeit zugrunde liegt, und die in kunstdidaktischer Hinsicht erörterten mimetischen Verfahren werden von Otto/Otto (1987) hinsichtlich der Frage nach dem möglichen Zusammenhang eines differenzierter oder kritischer werdenden wahrnehmenden Sehens durch mimetische Verfahren mit der Autonomie des Subjektes diskutiert (vgl. Mollenhauer 1996, S. 71). Indem das mimetisch aktive Subjekt in seiner Auseinandersetzung mit dem Vorbild sowie in der eigenen Tätigkeit der Darstellung das eigene Selbst konturiert, vollzieht es den Prozess, welchen Mollenhauer (1990) als ganz ausgezeichneten Fall von Selbstbildung bezeichnet (ebd., S. 99). Dies kann als eine im Sinne von Marotzki (1990) durch die Wandlung von Welt- und Selbstbezug des Subjektes vollzogene Individualisierung angesehen werden. An diese Gedanken lässt sich die von Ebert (2001) diskutierte Relevanz von Selbstbildungsprozessen in der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften zur Erlangung einer individuell angeeigneten beruflichen Identität und Handlungsfähigkeit anschließen (vgl. ebd., S. 8). Das Feld ästhetischer Erfahrungen, welchem die mimetische Aktivität zugrunde liegt und dem Ebert (2011) Bedeutung einräumt für das im Rahmen der Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften zu übende Verstehen kindlicher Sprache (vgl. ebd., S. 12) als der Voraussetzung für stimmiges Handeln auf Grundlage einer Dialogfähigkeit, die eine Qualität des Mit-allem-Sinnen-aufeinander-bezogen-Seins kennzeichnet, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

Aisthesis, ästhetische Erfahrung und die eigentümliche Freiheit des Menschen

Die mit dem Begriff der Mimesis verbundenen ästhetischen Vorgänge verweisen auf den sinnlich-leiblichen Vorgang der Wahrnehmung eines Gegenstandes und damit auf den aus dem Griechischen kommenden Begriff *«Aisthesis»*. Das heutige Allgemeinverständnis von Ästhetik als einer *«Wissenschaft vom Schönen»* oder einer Philosophie der Kunst bezeichnet die Art der Wahrnehmung eines Gegenstandes oder zielt auf eine Charakterisierung von Gegenständen der Kunst oder Natur. Ästhetische Vorgänge der Wahrnehmung, Erfahrung oder Erkenntnis sind in besonderen, nicht alltäglichen Zusammenhängen von Bedeutung für das besondere Verhältnis des Subjektes zur eigenen Wahrnehmung (vgl. Dietrich, Krinniger, Schubert 2013, S. 16). Mollenhauer (1996) grenzt den Vollzug ästhetischer Tätigkeit, sei sie einen Gegenstand aufmerksam betrachtend oder hervorbringend, von ihrem alltäglichen Angewiesensein auf *«Äisthesis»* ab. Anders als beispielsweise beim Blick auf die Ampelschaltung oder auf ein

Werbeplakat, wie auch beim Hören eines Hintergrundgeräusches eines Tonträgers, werde dem Subjekt der eigene Wahrnehmungsvorgang in ästhetischer Einstellung «*thematisch*» (ebd., S. 26). Die ästhetische Tätigkeit konfrontiere das Subjekt außer mit den Daten der Außenwelt in Form von Perzeption auch mit seinen erworbenen Beständen routinierten Umgangs mit seiner Sinnentätigkeit.

Zur Verdeutlichung des Begriffs der ästhetischen Erfahrung nimmt Reinwand (2011) Bezug auf Dewey (1988), der in «Kunst als Erfahrung» den Begriff der Erfahrung als einen abgeschlossenen Prozess, als ein Ganzes definiert. Das Erzählen einer Erfahrung bedeute, eine Geschichte mit Anfang, Verlauf sowie Ende, der «eine besondere Qualität als erzählbares Ereignis» (Reinwand 2011, S. 21) innewohne, zu erzählen. Die in sich geschlossene Erfahrung steche hervor, da sie sich von dem Vorangegangenen und dem Nachfolgenden abhebe. Die auf Aisthesis, der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung, basierende ästhetische Erfahrung eines Gegenstands setze eine Schulung der sinnlichen Wahrnehmung voraus (vgl. ebd.)¹⁹.

Im Zusammenhang von ästhetischer Erfahrung mit Kunst, die sich durch Zweckfreiheit und den Einbezug einer spezifischen Symbolsprache abgrenze von Alltagserfahrungen, komme ein Weiteres hinzu. Indem die Wahrnehmung künstlerischer Zeichen und Symbolsprache eng verbunden sei mit sozialen Bedingtheiten und Deutungsmustern, setze das Subjekt in der Kunsterfahrung sich zeitgleich in Bezug mit sich selbst und zu seiner Umwelt. Mit Bezug auf Zirfas (2005) charakterisiert Reinwand (2011) Erfahrungen als ästhetisch, wenn diese einen Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen markieren und durch ihren kontemplativen, reflexiven und dekonstruktiven Charakter bisher Un-Erhörtes, Un-Gesehenes und

19 Auf die humboldtsche Erklärung der Besonderheit der Sinne verweisend schreibt Reinwand (2011) den sinnlichen Empfindungen, Neigungen und Leidenschaften die ersten und heftigsten Äußerungen im Menschen zu. «Sie sind es gleichsam, welche wenigstens zuerst der Seele eine belebende Wärme einhauchen, zuerst zu einer eignen Tätigkeit anspornen. Sie bringen Leben und Strebekraft in dieselbe; unbefriedigt befördern sie ein leichtes, ungehindertes Ideenspiel. Überhaupt bringen sie alle Vorstellungen in größere und mannigfaltigere Bewegung, zeigen neue Ansichten, führen auf neue, vorher unbemerkt gebliebene Seiten; ungerechnet, wie die verschiedene Art der Befriedigung auf den Körper und die Organisation und diese wieder auf eine Weise, die uns freilich nur in den Resultaten sichtbar wird, auf die Seele zurückwirkt» (Humboldt 1792/1851). Damit die sinnlichen Kräfte den Menschen aber zu eigenem Ausdruck und zur Gestaltung der Welt anregen und seine moralische Entwicklung befördern, seien sie in ein richtiges Verhältnis zu bringen mit der Übung geistiger Kräfte. Ausgehend von ästhetischer Wahrnehmung könne der Mensch erst durch das Hinzukommen der Rationalität zu ästhetischer Erfahrung gelangen (vgl. ebd.).

Un-Geahntes hören, sehen und ahnen lassen. In der ästhetischen Erfahrung werde Selbsterfahrung zur Fremderfahrung und damit zur Grundsituation der Erfahrung eines Anderen, auf die das Subjekt eine Antwort finden müsse (vgl. Reinwand 2011, S. 22 f.).

Nach Ansicht von Mollenhauer (1996) kann die ›Kunst‹-Form eine artifizuell fiktive Distanzierung von Aisthesis-Phänomenen vermitteln. Durch gemalte Bilder und komponierte Musik oder mittels eigener Produktion durch Verwendung von Material aus dem Bereich der bildenden Kunst oder Musik könne die kunstförmige ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung die Bedingung herstellen für das oben besagte Thematisch-Werden von Sinnesereignissen mit Bezug auf ›Ich‹ und ›Selbst‹ (ebd., S. 29). Die in der ›exzentrischen Positionalität‹²⁰ (Plessner) angenommene ›Differenz der Sinnlichkeit des Menschen, die sich, in der ästhetischen Hervorbringung, gleichsam noch einmal, aber anders auf sich selbst beziehen kann‹ (Mollenhauer 1996, S. 255) stelle die Möglichkeitsbedingung dar für ein im mimetischen Prozess Sich-Entfernen des Subjektes vom Vorbild und dafür, dass es sich nicht auf die Attitüde des Kopierens einlasse.

Die Frage, worauf ästhetische Erfahrung zulaufe und worin das Eigentümliche ästhetischer Bildung im Unterschied zu anderen Bildungsvorgängen liege, komme zum Ausdruck in der ungenauen Begrifflichkeit gelegentlich zu lesender Aufsatztitel wie ›Wahrnehmung der Wahrnehmung‹ oder ›Sehen des Sehens‹ oder ›Hören des Hörens‹, mit denen die Autoren auf die Besonderheit ästhetischer Erfahrung hinweisen (vgl. ebd., S. 26). In seinen empirischen Befunden zu Grundfragen ästhetischer Bildung und zu ästhetischen Erfahrungen von Kindern formuliert Mollenhauer (1996) u. a., dass das freie Spiel zwischen Sinnlichkeit und Verstandestätigkeit dem Kind von Anfang an eine Sphäre des Daseins eröffne, die nicht regellos sei, deren Regeln aber weder denen der Erkenntnis noch denen der Alltagspraxis und ihren pragmatischen Zumutungen folgen (ebd., S. 261).

Die in dieser Sphäre liegende ›eigentümliche Freiheit des Menschen‹ veranschaulicht Mollenhauer (1996) mit dem von Nicolaus Cusanus im 15. Jahrhundert erfundenen Spiel ›Globulus‹, das als Sinnbild für den Gang ästhetischer Bildung und ihr Gelingen gesehen werden könne. Eine Spielfläche mit konzentrisch angeordneten Kreisen symbolisiere die Vollkommenheit der reinen Ideen. Eine Holzkugel, die mit einer ›Delle‹ versehen von der vollkommenen Kugel abweicht, stehe für die Beschaffenheit

20 ›Exzentrische Positionalität‹ ist eine Kategorie, die Helmuth Plessner (1928) in ›Die Stufen des Organischen und der Menschen‹ zur Bestimmung des Menschen eingeführt hat. Sie enthält zwei Begriffe: Positionalität und Exzentrizität. Positionalität ist für Plessner der Grundbegriff alles Lebendigen, Exzentrizität bezeichnet das Wesensmerkmal des Menschen.

des Individuums. Die Kugel sei zu werfen, als solle sie zum Mittelpunkt finden. Sie erreiche ihn aber, in ihrer Unvollkommenheit spiralartig kreisend, einerseits nur in Abhängigkeit von der individuellen Fähigkeit des Werfenden, seine individuelle Aufwendung von Kraft und die Spiralbewegung aufeinander abstimmen zu können. Andererseits hänge es vom Zufall ab, ob die Kugel das Zentrum trifft. Auch wenn die Kugel den Mittelpunkt verfehle, könne dieses Spiel dennoch als «gelungen» gelten (vgl. ebd., S. 262).

Dieses spannungsvolle Bild des «Globulus» veranschaulicht die im Spiel aufgehobene Widersprüchlichkeit von reiner Spielidee und nicht im Voraus berechenbarer Bewegung der Spielkugel. Sie weist eine verwandtschaftliche Parallele auf zu der widersprüchlichen Einheit der sinnlich-leiblich basierten Wahrnehmung eines Gegenstandes und der Konfrontation des ästhetisch eingestellten Subjektes mit seinem gewohnten Umgang mit der eigenen Sinnestätigkeit, deren Schulung zugleich die Voraussetzung für ästhetische Erfahrung darstellt. Diese kann wiederum zum Bruch mit der üblichen Wahrnehmung und zur Selbsterfahrung durch die nicht im Voraus berechenbare Erfahrung eines Anderen führen (vgl. Reinwand 2011, S. 22 f.). Auf Grundlage dieser Differenz der Sinnlichkeit des Menschen, die sich nach Mollenhauer «in der ästhetischen Hervorbringung, gleichsam noch einmal, aber anders auf sich selbst beziehen kann» (ebd., S. 255) bietet sich dem Subjekt eine Sphäre des freien Spiels zwischen Sinnlichkeit und Verstandestätigkeit. Kunstförmige ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung können die Bedingung dafür herstellen. Mit der Kategorie des freien Spiels lässt sich an das oben skizzierte Phänomen der Individualisierung des Subjektes anschließen, das durch das Erleben von Krisen und Brüchen mit Routinen zu der Fähigkeit gelangen kann, aus Freiheit eine experimentelle Haltung gegenüber sich selbst einzunehmen und eigene Handlungs- und Gestaltungsweisen an der Welt zu entwickeln (vgl. Marotzki 1990). Unter diesen Gesichtspunkten wird der Frage nach dem Zustandekommen ästhetischer Erfahrungen zur Stärkung des mimetischen Vermögens im Prozess der Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften aus deren subjektiver Perspektive im empirischen Teil der vorliegenden Studien nachgegangen. Der folgende Abschnitt nimmt Bezug auf Aspekte ästhetischer Bildung, um die Analyse der Daten aus den Interviews zu den im Rahmen der Bildungsinstitution einer Fachschulpädagogik für Sozialpädagogik erfolgten künstlerischen Übungen sensibilisierter und präziser verorten zu können.

Ästhetische Bildung als sinnlich-leiblich basierter Doppelprozess

Verschiedene historische Hintergründe von und theoretische Zugänge zu ästhetischer Bildung führen zu unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Beurteilungen ihrer praktischen Ausprägungsformen. Zwei der wichtigsten

philosophischen Ansätze, deren idealistische und pragmatische Vertreter Friedrich Schiller und John Dewey sind, behandeln Dietrich/Krinniger/Schubert (2012) ausführlich in ihrer «Einführung in die ästhetische Bildung» (vgl. Sollfrank 2012). Die Diskussion der beiden Ansätze wird im Folgenden in Teilen skizziert.

In seinen Briefen «Zur ästhetischen Erziehung des Menschen» entfaltet Schiller (1795) seine Vorstellung einer Erziehung des Menschen als ästhetische Erziehung. Er sieht das Individuum als zwischen zwei entgegengesetzten, gleichzeitig wirksamen Trieben, dem Stoff- und dem Formtrieb, stehend. Die dem Stofftrieb zugehörigen Empfindungen machen ihn zu einem sinnlichen Wesen. Durch den Formtrieb sei ihm die Vernunft zuzuschreiben. In dieser ambivalenten Doppelerfahrung, die in der Ästhetik zu verorten sei, könne das Individuum zum Bewusstsein seiner Freiheit und zu empfundenem Dasein gelangen. Die Doppelerfahrung finde in dem von allen Zwängen befreiten menschlichen Spiel statt. Im fünfzehnten Brief heißt es, der Mensch spiele nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch sei, und er sei nur da ganz Mensch, wo er spiele. Schillers Theorie der Freiheit umfasst die Bildung des Subjektes zur Selbstbestimmung wie auch die gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer Demokratie. Die Emanzipation der Kunst von Erwartungen, auf die Schiller sich mit seiner Theorie bezieht, und seine von ihm zugleich auf die Wirksamkeit ästhetischer Erfahrung gerichtete Hoffnung auf «freies Spiel» bilden ein paradoxes Moment, das hinsichtlich der Frage nach einer Verbindung von Ästhetik und Ethik noch heute die Diskussion über ästhetische Bildung impulsiert (vgl. Dietrich/Krinniger/Schubert 2012, S. 48).

John Dewey (2000, 2003), der in seiner Theorie ästhetischer Erfahrung dafür plädiert, Kunst und Leben wieder zusammenzubringen, indem die Kunst in gewöhnliche gesellschaftliche Erfahrungsräume einzubeziehen sei, will damit ebenfalls eine Verknüpfung anthropologischer, gesellschaftlicher und ästhetischer Dimensionen erreichen. Mit seinem zentralen Konzept der Erfahrung begründet er den Prozess von Erziehung, dessen Mittel und zugleich Ziel die Erfahrung – *«experience»* – sei. Deren Wirkung sei aus der sozialen Umgebung zu begreifen, die einen Möglichkeitsraum zur Entwicklung, Reflexion und Modifikation von Gewohnheiten – *«habits»* – darstelle. Die grundlegende Form, in der das Subjekt sich in Beziehung zur Welt setze, seien neben seinen intellektuellen, praktischen und sozialen die ästhetischen Erfahrungen. «Sie tragen dazu bei, dass wir unseren Blick auf die Welt, der aus unseren habits hervorgeht, verändern und erweitern können» (Dietrich/Krinniger/Schubert 2012, S. 60). Der Bildungssinn ästhetischer Erfahrung liegt für Dewey wie für Schiller in dieser Erfahrung selbst. Ästhetische Erfahrungen sind aus Deweys Sicht besonders zu fördern, weil

sie die Möglichkeit eröffnen, dass man durch das Selbst-aufmerksam-Werden auf das Machen von Erfahrungen «lernt zu lernen» (vgl. ebd., S. 73).

In Reinwands theoretischer Rahmung ihrer empirischen Studie zu theaterpädagogischen Prozessen in Biografieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung (2011) wird ein Verständnis von ästhetischer Bildung entwickelt, welches den Fokus auf einen Prozess richtet, in dessen Verlauf das Subjekt auf Grundlage einer Vielzahl ästhetischer Erfahrungen sich im Verhältnis zu sich selbst und zur Welt ständig reflektiert und neu orientiert²¹. Im Bildungsverständnis nach Westphal (2005) stelle die auf ästhetischen Erfahrungen gründende Bildung keine bloß mehr oder weniger äußere Aneignung von Bildungsgütern dar. Das Individuum rutsche in eine Doppelposition, indem es den Bildungsprozess, in welchem es sich konkret befinde, als Subjekt hervorbringe und zugleich Teil eines Kontextes sei, dem es sich erfahrend überlasse und über welchen es nicht vollständig verfüge. Ästhetisch medial vollzogene Prozesse seien nicht als Strukturierungsleistungen auf Grundlage eines kognitiv sinnkonstituierenden Subjekt- und Werkbegriffs zu verstehen. Die Strukturierungsleistung gehe daher nicht von der Trennung von Subjekt und Objekt aus, sondern entfalte sich basierend auf Leiblichkeit vom Anderen, vom Gegenstand her. Die einer ästhetischen Bildung zugrunde liegenden ästhetisch-medialen Erfahrungen seien «dann nicht allein zu verstehen als aktive Leistung im Sinne des Erkundens und Erforschens von Welt- und Selbstverhältnissen, sondern auch eine Leistung im passiven Sinne des Widerfahrens und Gewährwerdens, des Affektes, Gefühls oder Angerührt-Werdens» (ebd., S. 108). Ästhetische Bildungsprozesse setzen die Offenheit und Bereitschaft des Subjektes für ästhetische Erfahrung voraus und können die Fähigkeit fördern, «sich Unvertrautem und (allzu) Vertrautem anzunähern» (Hasse 2007). Als spezifischer Modus der Welterfahrung könne ästhetische Bildung das Subjekt in seinen alten Gewohnheiten irritieren, ihm neue Handlungsperspektiven eröffnen und es dadurch zur Reflexion individueller, künstlerischer und gesellschaftlicher Prozesse anregen. Auf diese Weise könne die Wahrnehmung des Subjektes von gelebter Wechselwirkung zwischen Selbst und Welt eine Sensibilisierung erfahren (ebd.). Der ästhetische Bildungsprozess, der seinen Ausgangspunkt in ästhetischem Erleben und ästhetischer Erfahrung habe, vollziehe sich in deren «Einordnung in bereits Bekanntes und einem

21 Mit Bezug auf Kant (1785) sei in dieser Auseinandersetzung des Subjektes die Entwicklung des Menschen auf sein individuelles und allgemeines Entwicklungsziel hin zu sehen, das darin bestehe, vernünftig zu handeln. Ziel sei die Bildung des Menschen zur Humanität im Sinne des kategorischen Imperativs, von Kant (ebd.) als «praktischer Imperativ» ausformuliert. Danach sei vom Subjekt so zu handeln, dass es die Menschheit, sowohl in eigener Person als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauche (vgl. Reinwand 2011, S. 25).

anschließenden Ausdruck in kulturellem Kontext» (Reinwand 2011, S. 27) und werde am eigenen Leib erlebt. Reinwands Begriff von ästhetischer Bildung als einer Sinnen- und Wahrnehmungsschule beinhaltet eine spezifische Rationalität im Sinne einer Bildung an ästhetischen (Kunst-)objekten, welche auf eine Steigerung von Aisthesis als Grundlage für sinnliche Aspekte des Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens eines leibzentrierten Lernens zielt. Die Steigerung sinnlich-leiblich basierter Aisthesis, die zugleich die Voraussetzung für die sinnlich-leiblich basierte ästhetische Erfahrung bilde, könne als das Fundament für eine ästhetische wie für eine allgemeine Bildung angesehen werden (vgl. ebd.).

An dieses Verständnis von ästhetischer Bildung als leibzentriertes Lernen zur Steigerung des Sinnes-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens lässt sich die von Ebert (2011) diskutierte Bedeutung von ästhetischer Erfahrung zur Steigerung des mimetischen Vermögens des Menschen für die Qualifizierung von Erziehrinnen und Erziehern anschließen. Die Offenheit und Bereitschaft gegenüber den diesbezüglichen Dimension ist Bedingung für deren Zustandekommen. Hinsichtlich der damit in Zusammenhang gebrachten berufsbiografischen «Entwicklungsaufgabe» von persönlichkeitsbildender Bedeutung, die «die ganze Person» (ebd., S. 8) verändere, ist die Frage nach der möglichen Lehrbarkeit dieser Dimensionen zu stellen. Wie können ästhetische Erfahrungen unter den Rahmenbedingungen einer Bildungsinstitution wie einer Fachschule für Sozialpädagogik, die zu einem widerspruchsvollen Spannungsgefüge führen können, Selbstbildungsprozesse anstoßen? Der folgende Abschnitt geht der von Dietrich/Krinniger/Schubert (2012) diskutierten Fragestellung hinsichtlich der Lehrbarkeit von ästhetischer Erfahrung und der möglichen Beiträge ästhetischer Erziehung zu ästhetischer Bildung nach.

Ästhetische Erziehung: Das FASS-Schema

Die Frage, inwieweit ästhetisches Erleben überhaupt pädagogisch zugänglich zu machen sei sowie die Feststellung, dass ästhetisches Erleben nicht lehrbar sei, führen zu der Überlegung, was ästhetische Erziehung überhaupt leisten und zur ästhetischen Bildung beitragen kann. Aus Sicht von Dietrich/Krinniger/Schubert (2012) kann ästhetische Erziehung ästhetisches Erleben vorbereiten und durch das Konzept eines Zusammenwirkens vier unabdingbarer Teildimensionen zu ihm hinführen (vgl. ebd., S. 27). Diese vier sind überschrieben mit «Fingerfertigkeit, Alphabetisierung, Selbstaufmerksamkeit, Sprache», woraus die Abkürzung FASS (vgl. ebd.) abgeleitet ist. Die vier Aspekte werden im Folgenden kurz umrissen.

Fingerfertigkeit

Mit dem Zitat «Music is something that people do» (Elliot 1995) weisen Dietrich/Krinniger/Schubert (2012) auf den Umstand hin, dass Musik und genauso auch Malerei, Theater, Schriftstellerei und Tanz in erster Linie eine menschliche und zwischenmenschliche Praxis darstellen und erst in zweiter Linie eine Praxis des Diskurses, der Distinktion, des Heilens, ein Marktsegment oder Machtinstrument sind (vgl. ebd., S. 28). So vollziehe sich auch zeitlich gesehen die kindlich tätige Zuwendung zur Welt zuerst im Umgang mit ästhetischem Material von Klängen, Lauten, Stoffen oder Sprache. Das Kind differenziere und gestalte damit über die Sinne seine Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten im Verhältnis zur Welt. Mit Fortschreiten der Kenntnis und Beherrschung beispielsweise eines Instrumentes oder der Handhabung verschiedener Materialien und unterschiedlicher Maltechniken, zuallererst aber der eigenen Stimme und des eigenen Körpers, schreite die Befähigung des Kindes zur selbstständigen Wahl der Mittel voran. Dabei bilde sich auch eine Sensibilität für einen entlasteten Umgang mit dem Misslingen heraus. Weiterhin sei eine «suchende Aufmerksamkeit» (ebd., S. 28) gegenüber ästhetischen Objekten zu den praktischen Fähigkeiten zu zählen: das aktive Hören, Sehen, Begreifen und Mitvollziehen, die dazu befähigen, etwas als ein ästhetisches Objekt bzw. dessen ästhetische Seiten als solche wahrzunehmen.

Alphabetisierung

Im Sinne einer «Alphabetisierung» (Mollenhauer 1990) seien zur weiteren Ausdifferenzierung des Umgangs mit ästhetischem Material Kenntnisse über die kulturell komplex ausdifferenzierte Praxis Ästhetik zu erwerben. Für die Partizipation sei kognitives Unterscheidungsvermögen bezüglich Herkunft, Bedeutungen, sozialen Funktionen und Machtgefügen von ästhetischen Einzelzeichen unabdingbar. Einen wichtigen Grundbestand allgemeiner Bildung stelle die Möglichkeit dar, zunehmend mündig an der Diskussion um die Frage, was als gelungenes Beispiel ästhetischer Weltbearbeitung gelten könne und was nicht, teilzunehmen. Wesentlich zuständig für die Erziehungsseite dieser Alphabetisierung seien die allgemeinbildenden Institutionen. Die kulturell anbietenden Institutionen entwickelten zudem selbst immer mehr «Alphabetisierungskurse» als Begleitung der Rezeption ihrer Angebote (vgl. Dietrich/Krinniger/Schubert 2012, S. 29).

Selbstaufmerksamkeit

Indem das Subjekt den Schritt von der Wahrnehmung zur Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung im Sinne des oben behandelten «Thematisch-Werden» der eigenen Sinnestätigkeit vollziehe, gelange es in den Zustand der Selbstaufmerksamkeit, die es das Objekt und sich selbst

anders wahrnehmen lasse als im Zustand der pragmatisch aufmerksamen Welt- und Selbstzuwendung. Diesen Zustand bewerten Dietrich/Krinniger/Schubert (2012) als «gleichsam geschützten, weil fiktiven Modus des *«Als-ob»*» (ebd., S. 29), der die deutliche Wahrnehmung beinhalte, dass in einzigartiger Weise «etwas mit uns geschieht» (ebd.), das mehr als nur diesen Moment betreffen könnte. Aufgabe der Pädagogik sei es, die im ästhetischen Kontext erwartbaren Empfindungen zu ermöglichen, indem sie Rahmenbedingungen schafft, die das «Thematisch-Werden» der eigenen Sinnestätigkeit durch Konzentration auf die eigene Sinnestätigkeit und die dabei entstehenden Empfindungen ermöglichen. Diese Rahmenbedingungen seien beispielsweise die Bereitstellung von Ateliers für ungestörte Aktivität ebenso wie «das allmähliche Einüben der je medienspezifischen Haltung» (ebd.). So spiele bei musikalischen oder tänzerischen Gruppenaktivitäten die gegenseitige Rücksichtnahme eine Rolle, während das Malen, Basteln oder (Vor-)Lesen eher von individueller Aktivität geprägt sei. Mit der Spannung zwischen der kulturell festgeschriebenen schulischen Funktion der Selektion und der beschriebenen Dimension ästhetischer Erfahrung sei umzugehen, indem man akzeptiere, dass sich ästhetische Bildung und Erziehung in institutionellem, curricular standardisiertem Rahmen nicht ereignen könne, dass aber in bereitgestellten, günstigen situativen Rahmenbedingungen für die Konzentration auf die eigene Sinnestätigkeit und damit verbundene Leiblichkeit sowie auf die im ästhetischen Kontext entstehenden Empfindungen «immer eine Vermittlungsleistung von allgemeinen Standards und individuellen Aneignungspraxen» (ebd., S. 30) mit ästhetischer Bildung und Erziehung einhergehe.

Sprache

Die Artikulation des Geschehens von ästhetischer Erfahrung gegenüber sich selbst und anderen ist unabdingbarer Bestandteil ästhetischer Bildung. Nicht das nachträglich Benennen, sondern «die ästhetische Erfahrung drängt zum Ausdruck» (ebd., S. 30). Sie wird sprachlich, aber «nicht immer eindeutig wortsprachlich» (ebd.), erst konstituiert. Jede Form des Ausdrucks von Beeindrucktsein führt in einen erneuten Verständigungsprozess durch die Bildung von möglichen vielfältigen Ausdrucksformen über das Wahrgenommene, wozu auch das «schweigsame Selbstgespräch vor einem Bild im Museum» (ebd.) zu zählen sei.

Studien zur Bedeutung der Beschäftigung mit Kunst in der Qualifizierung von Fachkräften für soziale und pädagogische Arbeitsfelder

Als das Zeichnen im Verlauf des 19. Jahrhunderts an öffentlichen Schulen in Deutschland als Unterrichtsfach eingeführt wurde, fand es wegen seiner

Nützlichkeit für bestimmte handwerkliche und ingenieurmäßige Berufe hauptsächlich in Schulen mit beruflicher, ingenieurhaft-naturwissenschaftlicher Ausrichtung²² Einlass (vgl. Schuster 2002, S. 2). Im Jahr 1919 fand die Gründung sowohl des Bauhauses in Weimar als auch der ersten Freien Waldorfschule in Stuttgart statt. Die Bauhausidee als zeittypische Reformidee strebte die Integration aller Künste auf dem Boden des Handwerks an (vgl. Wick 1982, S. 54). Seine pädagogische Utopie war die Schaffung eines «neuen» Menschen in einer «neuen», humaneren Gesellschaft (vgl. ebd., S. 9). Kunstpädagogische Konzepte von Bauhausmeistern wie Johannes Itten und Paul Klee prägten die Kunstpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg. Rudolf Steiner räumte dem bildnerisch-künstlerischen Unterricht im Lehrplan der Waldorfschule eine zentrale Stellung ein. Die von ihm vertretene Haltung einer Erziehung vom Kind aus zielt auf die altersgemäß umfassende Entwicklungsförderung und Persönlichkeitsbildung des Kindes (vgl. Jünemann, Weitmann 1976, S. 189). Die zentrale Stellung des Künstlerischen bildet ein Grundparadigma der Waldorfpädagogik, dem der «Begriff des Erziehens als «Kunst»» (Kiersch 2004, S. 32) zugrunde liegt.

Bis heute finden sich entsprechend der klassischen Vorstellung vom Potenzial allgemeinbildender Fächer die sogenannten musischen Fächer in den Lehrplänen allgemeinbildender Institutionen. Bering (2003) umreißt die Herausforderungen an die Kunstdidaktik in der sogenannten postmodernen Kultur mit ihrer steigenden Komplexität in der visuellen Erfassung der Welt (ebd., S. 9). Für die Kunstpädagogik gelte es, das Individuum durch Schulung eigener Gestaltungsmöglichkeiten in seiner Selbstbehauptung gegenüber Tendenzen der Vereinnahmung durch optisch wahrgenommene Zeichen, elektronische Medien und das Life-Styling ästhetisch geprägter Alltagswelt zu stärken (ebd., S. 11).

In der sozialpädagogischen Qualifizierung im Rahmen von Fachschulpädagogik soll das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kunstdidaktiken den angehenden Fachkräften dazu verhelfen, Kunst zu begreifen und den Kindern begreifbar zu machen. Dieses Ziel gilt demnach sowohl für die Befähigung zur Anregung der Kinder zum künstlerischen Gestalten als auch für die angehenden Fachkräfte selbst (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 109 f.).

Die vorliegende Arbeit nimmt die vom selbsttätig übenden Umgang mit grundlegenden Elementen des künstlerischen Gestaltens erwarteten Beiträge zu Persönlichkeits- und Selbstbildungsprozessen angehender sozialpädagogischer Fachkräfte in den Blick.²³ Eine Reihe von Studien zur

22 Gewerbeschulen, die späteren Realschulen, Realgymnasien oder die späteren Oberrealschulen

23 Dabei geht es nicht um therapeutische Wirkungen von künstlerischen Prozessen, die den Rahmen einer Ausbildungssituation überschreiten würden.

Beschäftigung mit Kunst für die Ausbildung von Fachkräften in sozialen und pädagogischen Berufsfeldern wird für die weitere Schärfung des theoretischen Rahmens im Folgenden in kurzer Zusammenfassung vorgestellt und anschließend mit den oben herangezogenen theoretischen Dimensionen diskutiert. Wegen der methodischen Nähe der für die vorliegende Studie relevanten künstlerischen Übungen zu den von Brater et al. (1984) im Selbstversuch untersuchten künstlerischen Übungen wird deren Studie aus den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts als erste und ausführlicher behandelt.

Kunst in der beruflichen Bildung

In der Studie «Kunst in der beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen zu den pädagogischen Chancen künstlerischen Übens» (Brater et al. 1984) gehen die Forschenden von künstlerischen Übungen, die in Ausbildungssituationen mit Jugendlichen eingesetzt worden sind, aus. Es soll untersucht werden, welche pädagogischen Chancen mit den Übungen verbunden sind. In den Ergebnissen ihrer Studie nehmen sie auch Bezug auf die mögliche Bedeutung künstlerischer Übungen für Erziehungsberufe.

Es handelt sich bei den künstlerischen Übungen um verhältnismäßig langwierige Tätigkeiten, welche zur Lösung relativ einfacher, elementarer Aufgaben künstlerischer Art, die aus dem Konzept des künstlerischen Unterrichts der Waldorfschule stammen, auszuführen waren. Um zu einer Tätigkeitsanalyse dieser Übungen zu gelangen, wurden sie von den Forschenden in einer explorativen Phase selbst durchgeführt. Sie gelangten so im Selbstversuch auf empirisch beobachtbare und nachvollziehbare Weise zu Erfahrungen hinsichtlich der inneren Prozesse, die mit den Übungen einhergehen, entwickelten die «Handlungstheorie der Kunst» und zogen Schlussfolgerungen hinsichtlich ihrer daraus hervorgehenden Bedeutungen allgemeinpädagogischer Art. Abschließend wurde von ihnen die Bedeutung der künstlerischen Betätigung im Rahmen berufsbildender Prozesse erörtert, wobei sie auch pädagogische Berufe in Betracht zogen. Eine systematisch empirische Überprüfung der Übertragbarkeit ihrer entwickelten Hypothesen erfolgte nicht.

Die «Handlungstheorie der Kunst» beschreibt ein vierstufiges Handlungsmuster, das mit dem zweckrationalen Handlungsmuster kontrastiert wird.

1. Konfrontation mit einem amorphen Material, Werkzeug und einer allgemeinen Gestaltungsaufgabe. Ein Gegenüber, auf das man sich beziehen kann, muss erst selbst geschaffen werden.

Die offene Situation erfordert Überwindung und Entschlusskraft.

2. Durststrecke, während der man weniger gestaltet als eher fast mechanisch und auf vorgeschriebene Art der Materialbehandlung auf das Entstehende einwirkt, um ihm ein Eigenleben zu verleihen. Der Zusammenhang mit der Gestaltungsaufgabe ist u. U. nicht gleich zu erkennen. Diese Phase erfordert Disziplin und Durchhaltevermögen.
3. Überwindung dieses Tiefs, wenn man in dem Gegenüber – fast immer plötzlich – ein Eigenleben in Form einer ersten Nuance, die Interesse weckt, entdeckt hat. Jetzt kann man mit dem Gegenüber, von dem nun der als eigenständig erlebte Handlungsantrieb ausgeht, in engagierten Dialog treten.
4. Wechsel von distanzierter Betrachtung und aktivem Eingreifen als Zentrum des Auseinandersetzungsprozesses mit dem bisher Grundgelegten. Dies erfordert Konzentration und Aufmerksamkeit. Ein deutliches Gefühl von richtig und falsch hinsichtlich einer Gesetzmäßigkeit, die dem zu Gestaltenden innewohnt, sowie ein Gespür für den richtigen Moment, um aufzuhören, treten hinzu.

Dem gegenüber stellen die Forschenden das «zweckrationale Handeln» (Habermas 1968, S. 64), das in relativ eindeutiger Abfolge von planbaren Arbeitsschritten nach rationalen Gesichtspunkten auf einen möglichst optimal zu erreichenden Verwendungszweck zielt. Wenn auch das Konstruieren technischer Erfindungen kreativ ist, fehlt ihm doch die Offenheit in der Ausgangssituation. Die Idee und die innerseelische Vorstellung von der Ausgestaltung ihrer konkreten Umsetzung müssen unter Berücksichtigung gewisser Sachzwänge weitestgehend in Übereinstimmung gebracht werden. Bei den künstlerischen Übungen hingegen nimmt die Übereinstimmung des vorläufig hervorgebrachten Motivs mit der Vorstellung, die man sich vom Motiv macht, in dem Maße ab, in dem der Gestaltungsvorgang voranschreitet. In der Auseinandersetzung mit einer selbst geschaffenen Wirklichkeit, die ihren Anfang in einer Situation größter Offenheit genommen hat, wird ein Freiheitsmoment erlebbar. Im Dialog mit dem Gestalt gewinnenden Objekt wird jede Idee immer wieder neu für ein nächstes «Handlungsziel» laufend präzisiert, umgewandelt oder auch verworfen, bis das Motiv im konkreten Material, wo es mehr oder weniger unvollkommen enthalten ist, in größtmöglicher Reinheit geschaffen erscheint. Die dem Objekt innewohnenden Eigentendenzen und die ihnen eigene Unschärfe fordern die auf freiem Willensentschluss basierende, individuell gestalterische Originalität der Schaffenden heraus. Misslingt die Steigerung, so kommt es

zur ausdruckslosen oder kitschigen Gestaltung.²⁴ Die Forschenden arbeiten ein fünfstufiges Modell der Technik des künstlerischen Handelns heraus:

1. Erkennen und Handeln müssen unmittelbar ineinander greifen.
2. Der erste Schritt besteht im Handeln.
3. Der hervorgebrachte Gegenstand weckt die Begriffstätigkeit.
4. Aus dem Phänomen sich ergebende Schlussfolgerungen lenken den nächsten Schritt.
5. Dieser löst zugleich erneute Fragen und Schlussfolgerungen aus.

Die mit dem künstlerischen Handeln einhergehenden Erkenntnissschritte bedürfen zuvor der scharfen Sinnestätigkeit sowie der Wertschätzung der einzelnen Entwicklungsstufen des Objektes. Das künstlerische Handeln erfolgt auf der Grundlage der inneren Haltungen von

1. Mut, sich auf die Offenheit der Anfangssituation einzulassen,
2. Vorsicht im tastenden Vorgehen,
3. Aufmerksamkeit gegenüber dem Geschehen,
4. Vorbehaltlosigkeit gegenüber Unvorhergesehenem,
5. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten,

24 Die Kunstauffassung, die den Ideen zu diesen Übungen zugrunde liegt, beruht auf der ästhetischen Theorie Goethes, an die Rudolf Steiner in seinem Aufsatz «Goethe als Vater einer neuen Ästhetik» 1909 anschließt. «Das Wirkliche soll nicht zum Ausdrucksmittel herabsinken: nein, es soll in seiner vollen Selbständigkeit bestehen bleiben; nur soll es eine neue Gestalt bekommen, eine Gestalt, in der es uns befriedigt. Indem wir irgendein Einzelwesen aus dem Kreise seiner Umgebung herausheben und es in dieser gesonderten Stellung vor unser Auge stellen, wird uns daran sogleich vieles unbegreiflich erscheinen. Wir können es mit dem Begriffe, mit der Idee, die wir ihm notwendig zugrunde legen müssen, nicht in Einklang bringen. Seine Bildung in der Wirklichkeit ist eben nicht nur die Folge seiner eigenen Gesetzlichkeit, sondern es ist die angrenzende Wirklichkeit unmittelbar mitbestimmend. Hätte das Ding sich unabhängig und frei, unbeeinflusst von anderen Dingen entwickeln können, dann nur lebte es seine eigene Idee dar. Diese dem Dinge zugrundeliegende, aber in der Wirklichkeit in freier Entfaltung gestörte Idee muß der Künstler ergreifen und zur Entwicklung bringen. Er muß in dem Objekte den Punkt finden, aus dem sich ein Gegenstand in seiner vollkommensten Gestalt entwickeln lässt, in der er sich aber in der Natur selbst nicht entwickeln kann» (Steiner 1975, S. 22).

6. Geduld zu vielen kleinen, unspektakulären Handlungsschritten, bevor eine Entdeckung den nächsten Gestaltungsschritt in Richtung auf eine übergreifende Struktur initiiert,
7. Ausdauer bei der Überwindung von Widerständen in Material, Technik und eigener physischer Voraussetzung,
8. Bereitschaft,
 - a. von subjektiven Vorlieben abzusehen,
 - b. sein Inneres zur Ruhe zu bringen,
 - c. sich dem Prozess zu überlassen,
 - d. gegebenenfalls zu scheitern,
 - e. sich zu den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu bekennen,
 - f. zu sich selbst zu kommen.

Die Forschenden weisen auf die dem künstlerischen Handeln innewohnende Widersprüchlichkeit hin: der nur durch größte Willensanstrengung zu erreichenden Herstellung des inneren Zustands von Selbstlosigkeit.

Im Anschluss an die gründliche Analyse ihrer Erfahrungen mit den künstlerischen Übungen stellen die Forschenden ihre Überlegungen zu deren Einsatz als Mittel der Pädagogik dar. Pädagogisches Ziel ist nicht das Erlernen der Herstellung von Kunstwerken, sondern die künstlerischen Übungen dienen dem «Zuwachs an subjektiven Fähigkeiten, künstlerisch wahrzunehmen und steigernd zu gestalten» (Brater et al. 1984, S. 66). Es wird konstatiert, dass die herausgearbeitete Handlungsform ablösbar ist von den künstlerischen Übungen und als allgemeine Handlungsform frei verfügbar wird, wo sie angemessen ist.

An dieser Stelle wird der Begriff der «Erziehungskunst»²⁵ aufgegriffen, der das Verständnis von Erziehung als «Hilfe zur Entfaltung und Entwicklung der je individuellen Eigenart» (ebd., S. 68) beinhaltet. In einem eigenen Kapitel führen die Forschenden ihre Schlussfolgerungen bezüglich der besonderen Bedeutung künstlerischer Übungen für einzelne Berufsfelder, so auch für alle Erziehungsberufe (vgl. Brater et al., S. 144), aus. Sie stellen die Hypothese der Übertragbarkeit des künstlerischen Handlungsmodus in pädagogisches Handeln auf und begründen sie damit, dass die künstlerisch tätige Person im Umgang mit ihren realen Gestaltungsmitteln Farbe, Form, Raum etc. in den persönlichen Bezug zum Baumaterial der Welt tritt.

25 «Nicht zufällig heißt die wichtigste Zeitschrift der Waldorfpädagogik: «Erziehungskunst». Erziehen wird nicht als wissenschaftliches, sondern in erster Linie als künstlerisches Problem betrachtet. Dabei ist es die erste Aufgabe des Erziehers, die kindliche Individualität zu erkennen. [...] Daraus ergibt sich, dass in der anthroposophischen Lehrer- und Erzieherbildung die Menschenkunde, und [...] die künstlerische Schulung die zentrale Rolle spielen.» (Barz 1993)

In der Schlussbemerkung zur gesamten Studie wird ausdrücklich betont, dass es sich bei den Ergebnissen um theoretisch rekonstruierte Hypothesen über mögliche Wirkungen des Einsatzes künstlerischer Übungen in der Berufsausbildung handelt, die nicht empirisch belegt sind. Die Hypothesensammlung wird als Ausgangsbasis für eine empirische Überprüfung angesehen. Der Ausgangsgedanke der Forschenden, mit den Selbstversuchen die aus der Arbeit mit Jugendlichen vorliegenden Erfahrungen wissenschaftlich zu belegen, wirft aus meiner Sicht die Frage auf, inwieweit eine Übertragbarkeit von Erfahrungen mit künstlerischen Übungen zur Schulung der dargestellten persönlichen Haltungen möglich ist, wenn diese Erfahrungen in unterschiedlichen biografischen Momenten und unter verschiedenen Rahmenbedingungen zustande kamen: Jugendliche in der Berufsausbildung einerseits und Forschende mit einem voraussetzungsvollen Erkenntnisinteresse andererseits und schließlich beruflich handelnde Erwachsene auf pädagogischen Handlungsfeldern.

Kunst als Spielraum, Kunst und Lernen, Kunst als Medium der Selbsterziehung und Persönlichkeitsentwicklung

Der Modellversuch einer Waldorfschule im Ruhrgebiet, der Hiberniaschule als ‚Gesamtschule eigener Art‘ (vgl. Rist/Schneider 1982) mit dem besonderen Bildungsansatz, allgemeinbildende und berufsbildende Lernwege miteinander zu verbinden, ist von Gessler (1988) untersucht worden. Einer der berufsbildenden Zweige war die Ausbildung zur Kinderpflegefachkraft. Das Erkenntnisinteresse zielte auf den Langzeiteffekt doppelqualifizierender Bildungsgänge,²⁶ zu deren Konzept auch die Verbindung von Theorie und Praxis im ‚Spielraum der Kunst‘ gehört. In der Studie wird die Dimension des ‚Spielraums der Kunst‘ als Selbsterneuerungskraft in der total organisierten Schule herausgearbeitet und als eine Voraussetzung für die Qualität dieses Bildungsansatzes bewertet. Die im abschließenden Kapitel gestellte Frage nach der Übertragbarkeit des Hiberniaschulversuchs führt zu der überraschenden Wende, dass nicht das abstrakte Modell, sondern die Einsatzbereitschaft derer, die es realisieren wollen, ausschlaggebend sei für die Tragfähigkeit dieses Bildungskonzeptes.

Der Zusammenhang von Kunst und Lernen und seine Chancen für die Erwachsenenbildung ist von Bree (2006) empirisch untersucht worden. Ausgehend von der Annahme, «dass sich Bedingungen und Verlaufsformen des Lernens aus den leiblichen Vollzügen und Interaktionsformen heraus am und mit dem Material im künstlerischen Prozess unmittelbar zeigen

26 Die Studie entstand im Rahmen eines von der Bund-Länder-Kommission geförderten Modellversuchs.

lassen» (Bree 2006, S. 93), untersucht er zwei Themenschwerpunkte seiner selbst entwickelten Seminarform empirischer Lernforschung mit künstlerischen Mitteln (vgl. ebd., S. 124): 1. Seminare über ›kindliche Bildungsweisen als ästhetisches Experiment‹ mit Erzieherinnen und Erziehern, Kita-Leitungen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Subjektlernen). 2. Seminare über Fragen der ›Organisationsentwicklung als ästhetisches Experiment‹ mit Weiterbildenden, Beratenden sowie Mitarbeitenden aus Bildungsorganisationen und wirtschaftlichen Betrieben (Organisationslernen). Im Ergebnis der Studie wird die Ausgangshypothese bestätigt und dahingehend präzisiert, dass durch die Besonderheit der künstlerisch-ästhetischen Erfahrung, welche die Teilnehmenden in eine »Spannung zwischen sinnlicher Erfahrung, emotionaler Berührung und rationaler Erkenntnis« (ebd., S. 296) versetzte, die Betreffenden lernten,

1. die eigenen Handlungsweisen kritischer zu reflektieren,
2. offener für Veränderungen zu sein,
3. ihre Wahrnehmungen und Reaktionen gegenüber dem selbsttätig lernenden Kind zu verändern.

Die Erwachsenenbildenden lernten,

1. ihr Verständnis für das Lernen von Organisationen und Strukturveränderungen zu erweitern,
2. Selbstbeobachtungsfähigkeit zu entwickeln,
3. eigene Unterscheidungsweisen zwischen System und Umwelt zu erweitern,
4. zu erkennen, dass die Person als Teil der Erwartungs- und Entscheidungsstruktur der Organisation und nicht als individuell handelnde Person lernt.

Die Frage nach den Faktoren, die das Lernen der Teilnehmenden, führt Bree zu fünf Dimensionen: Lernen als

1. primärartiger Prozess,
2. Kunsterfahrung,
3. Bewegung zwischen Theorie und Praxis,
4. sozialästhetische Form,
5. Grundmuster des Lernens.

Mit seiner Verknüpfung von ästhetischer Gestalterschließung, bildartiger Dokumentation, dichter Beschreibung und Teilnehmendenkommentaren zeigt Bree (2006) eine neue Möglichkeit qualitativer Forschung in der

Erwachsenenbildung auf. Er sieht in den von ihm entwickelten Seminarformen für die Teilnehmenden die Möglichkeit zu erfahren, wie Veränderung und Wandel wahrgenommen und gestaltet werden können und somit Kompetenzen für die Selbstveränderung und Selbstorganisation trainiert werden können. Er bezieht sich dabei auf die Auffassung von ›lebenslangem Lernen‹ als einer Haltung, welche die eigene Biografie als dauerhafte Aufgabe des Um-, Ver- und Neulernens im Sinne eines universellen Aspekts gesellschaftlichen Lebens begreift. Daraus leitet er den Anspruch an die Erwachsenenbildung her, Lernsituationen zu organisieren, die selbst organisiertes Lernen anregen und den offenen Umgang mit Paradoxien, Fremdheiten und Widersprüchen der Lebenswelt unterstützen. Für gelingendes Lernen sei es von zentraler Bedeutung, dass die Wahrnehmungs- und Reaktionsweisen der lernenden Systeme reflektiert werden, dass Lernen behindernde Aspekte erkannt werden und Gewohntes ›spielerisch‹ neu zusammengesetzt werde.

In einer von Schmalenbach (2011) veröffentlichten Studie werden Erfahrungen mit der Integration von Kunst, Theorie und Fachpraxis in der anthroposophischen heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Berufsausbildung untersucht. Auf der Grundlage von eigenem Erfahrungswissen gehen die beteiligten Forschenden von der Annahme aus, Kunst sei Medium für die Entwicklung persönlicher und sozialer Fähigkeiten, methodologisches Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, auflockerndes Element beim Schaffen eines attraktiven, lerngerechten Umfeldes in Institutionen und Instrument zur Vertiefung von Lerninhalten sowie zur Entwicklung intuitiver Handlungskompetenz. Für das Forschungsprojekt wurde die Rolle der Kunst mit Blick auf vier Zielrichtungen untersucht:

1. Vertiefung von Inhalten,
2. Schulung pädagogischer und therapeutischer Haltungen,
3. Kunst als ein Diagnosemedium,
4. Kunst für und mit Klientinnen und Klienten.

Die Befragung von Auszubildenden mittels offener Fragebögen ergab die Nennung von 63 Qualitäten, die in die drei Gruppen »Persönlichkeitseigenschaften«, »künstlerische Fähigkeiten« und »pädagogisch-therapeutische Fähigkeiten« eingeteilt wurden. Die Vorannahmen der Forschenden bezüglich der Bedeutung der Kunst für die Ausbildung zu pädagogischen und therapeutischen Berufen wurde durch die Auswertung bestätigt. Die Gruppe der genannten Persönlichkeitseigenschaften dominierte quantitativ. Deren einzelne Nennungen wurden in sechs Untergruppen gegliedert:

1. Mentale und kognitive Eigenschaften: Schulung von Wahrnehmung, Hören und Beobachten; Kreativität; Konzentration; Flexibilität; Lernen, aus verschiedenen Perspektiven zu sehen; Phantasie und bildliches Vorstellen; Offenheit; Wachsamkeit, Präsenz; Leichtigkeit und spielerische Haltung; prozessuales Denken lernen; Abbau von festen Vorstellungen und Klischees; Intuitionsfähigkeit; Beweglichkeit; Hingabe, Demut; Struktur und Koordinationsfähigkeit; Klarheit; Vertrauen; Eigeninitiative; mit ungewohnten Situationen umgehen; Neugier; Interesse; innere Freiheit; Mut; Harmonie
2. Bezug zum Selbst: Selbstwahrnehmung, Selbsterkenntnis; eigene Grenzen kennen lernen und annehmen; Selbstreflexion; Selbstvertrauen; Selbstentwicklung; Umgang mit Erfolg und Misserfolg; dem eigenen Handeln gegenüber distanziert bleiben
3. Emotionalität: Geduld; Feinfühligkeit, Empfindungsfähigkeit; innere Ruhe, Balance; Umgang mit den eigenen Gefühlen; Verstehen und Visualisieren von Gefühlen; Entspannung
4. Kommunikation: Ausdrucksvermögen; Schulung des nonverbalen Ausdrucks
5. Soziale Eigenschaften: Empathie; soziale Kompetenz; Teamfähigkeit; Sensibilität für Gruppenprozesse; Kompromisse eingehen können, Grenzen von anderen wahrnehmen können
6. Willensbezogene Eigenschaften: Ausdauer und Durchhaltevermögen; Überwindung von Widerständen; Zielstrebigkeit; Willensstärke

In der Diskussion der Ergebnisse weisen die Forschenden darauf hin, dass das Vertrauen der Auszubildenden in das entwicklungsfördernde Potenzial der Künste als bestätigt angesehen wird. Die Nähe zu der Studie von Brater et al. (1984), deren Ergebnisse sich auch in den Vorannahmen der Forschenden zu dieser Studie finden, wird in den Ergebnissen deutlich. Schmalenbach (2011) weist darauf hin, dass die Frage nach den durch Kunst als Verbindung von Theorie und Praxis erzielten möglichen Effekten hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit unbeantwortet blieb. Ebenso blieb offen, ob und ggf. wie es zu tiefgreifender Wirksamkeit bis auf die Ebenen der Persönlichkeit kommt und welches Potenzial einzelne Künste haben.

Die Einschätzung Studierender und Dozierender von der Bedeutung künstlerischer Lehrveranstaltungen in pädagogischen Masterstudiengängen an der Alanus Hochschule ist von Heinritz/Röhler (2013) untersucht worden. Das Ergebnis der Studie bestätigt die voraussetzungsvolle Grundannahme seitens der Forschenden, kunstpädagogischen Fachkräfte und

Adressaten, dass die Kunst in der Aus- und Fortbildung für pädagogische Berufe wichtige Beiträge leisten kann, und zeigt, dass die Studierenden den künstlerischen Elementen des Curriculums grundlegende Bedeutung für Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentdeckung beimessen, dass sie in ihnen Handlungsorientierung und nützliche Aspekte für die eigene pädagogische Praxis wahrgenommen haben. Eine differenzierte Darstellung von drei herausgearbeiteten Typen zeigt zugleich, dass der persönlichkeitsbildende Einfluss von Kunst zum Teil ambivalent wahrgenommen wurde, «weil die Bewertung der künstlerischen Tätigkeit im Studium als für das eigene Selbst verletzend und daher potentiell bedrohlich für das eigene pädagogische Selbstverständnis erlebt wurde. Möglicherweise sind diese negativen Erfahrungen eine Erklärung dafür, warum der Transfer der Kunsterlebnisse in die pädagogische Praxis von diesen Studierenden abgelehnt wird bzw. nur für die negative Seite gelingt (Übertragung der Erfahrung, wie schlimm es empfunden wird, wenn ein hoher persönlicher Einsatz durch eine schlechte Benotung nicht gewürdigt wird)» (ebd., S. 26). Insgesamt bleibt die empirische Bearbeitung der Frage nach der «Wirkungsmöglichkeit künstlerischer Studienangebote auf die Persönlichkeitsentwicklung von angehenden Pädagogen und auf die pädagogische Praxis» (ebd., S. 27) unbearbeitet.

Diskussion der Studien zur Bedeutung von Kunst in der Ausbildung zu sozialen und pädagogischen Berufen

Die oben skizzierten Studien zur Bedeutung von Kunst in der Ausbildung zu sozialen und pädagogischen Berufen gehen von der Grundannahme aus, dass die Kunst in der Aus- und Fortbildung für pädagogische und soziale Berufe wichtige Beiträge leisten kann. Die Fragen nach der Nachhaltigkeit sowie der Transfermöglichkeit des künstlerischen Handelns in die pädagogische Praxis bleiben unerforscht.

Die von Brater et al. (1984) konstatierte Ablösbarkeit der den künstlerischen Übungen zugrunde liegenden künstlerischen Handlungsform, die als allgemeine Handlungsform frei verfügbar werde, bleibt hypothetisch. Das Argument, die künstlerisch tätige Person trete im Umgang mit ihren realen Gestaltungsmitteln Farbe, Form, Raum etc. in den persönlichen Bezug zum Baumaterial der Welt, bleibt für die Hypothese einer Transfermöglichkeit nicht ausreichend plausibel. Die Studie von Schmalenbach (2011) ist als Überprüfung der von Brater et al. (1984) aufgestellten Hypothesen anzusehen. Das zum Ausdruck gebrachte Vertrauen der befragten Auszubildenden in das entwicklungsfördernde Potenzial der Künste kann als starke Vorannahme angesehen werden, die das Ergebnis der Analyse beeinflusst hat. Die Frage, ob und ggf. wie es zu tiefgreifender Wirksamkeit der Kunst

bis auf die Ebene der Persönlichkeit kommt, wie auch die Frage der Nachhaltigkeit bleiben offen.

Das Ziel der Studie von Bree (2006) besteht darin zu zeigen, wie ein Beitrag zur Verbesserung des Lernens in der Erwachsenenbildung geleistet werden kann, indem durch die Beschäftigung mit Kunst Offenheit gegenüber Veränderungen, Selbstlernfähigkeit, Selbstorganisation und Selbststeuerung trainiert werden. In der Frage nach der Sinnhaftigkeit des selbst gesteuerten Handelns in einer von Modernisierung geprägten Lebenswelt richtet Bree (2006) die Studie aus an der modernen «Philosophie der Lebenskunst» (ebd., S. 322), die mit dem Zufall rechnet, ihn herausfordert und provoziert. Hier zeigt sich der Gegensatz zu der Studie von Michael Brater et al. (1984), welche die am Konzept der Waldorfpädagogik orientierten Übungen untersucht. Bei diesen richtet sich das Handeln nicht nach dem Zufall aus, sondern orientiert sich hin auf das im Material enthaltene Motiv, das es zu erkennen gilt. Im künstlerischen Handeln kommt die agierende Person zu sich und lässt zugleich das Objekt zu sich selbst kommen, wobei sie Haltungen schult, die als relevant für pädagogische Berufe angesehen werden. Unbeantwortet bleibt die Frage nach der Übertragbarkeit der von Brater et al. (1984) im Selbstversuch gemachten Erfahrungen mit künstlerischen Übungen zur Schulung der dargestellten persönlichen Haltungen auf andere Personengruppen in davon abweichenden biografischen Momenten und unter verschiedenen Rahmenbedingungen. Die ambivalente Bewertung von erlebten Prozessen in der Beschäftigung mit Kunst, welche Heinritz/Röhler (2014) in ihrer Studie herausarbeiten, verweist zudem auf die offene Frage nach der adäquaten «Verarbeitung und Bewertung der Kunstangebote vor dem Hintergrund der eigenen pädagogischen Identität der Studierenden» (ebd., S. 27). Die Untersuchung geht ebenfalls von der Grundannahme aus, dass Kunst einen Beitrag im Masterstudiengang Pädagogik leisten kann. Die von Gessler (1988) in der Untersuchung des Langzeiteffekts doppeltqualifizierender Bildungsgänge gestellte Frage nach dem Konzept der im Hiberniaschulmodell erprobten Verbindung von Theorie und Praxis im «Spielraum der Kunst» führt zu der These, dass nicht das abstrakte Modell, sondern die Einsatzbereitschaft derer, die es realisieren, ausschlaggebend sei für die Tragfähigkeit dieses Bildungskonzeptes. Der «Spielraum der Kunst» als Selbsterneuerungskraft in der total organisierten Schule wird als eine Voraussetzung für die Qualität dieses Bildungsansatzes bewertet. Daraus lässt sich schließen, dass die Einsatzbereitschaft derjenigen, die den «Spielraum der Kunst» realisieren, zugleich Garant für die qualitätsvolle und tragfähige Umsetzung des Bildungskonzeptes ist.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit werden die subjektive Sicht von waldorfpädagogischen Fachkräften auf die individuellen Prozesse unterschiedlichen Zustandekommens und auf die unterschiedlichen

Auswirkungen von möglichen Lerneffekten durch die Beschäftigung mit Kunst sowie daraus zu ziehende Schlussfolgerungen hinsichtlich der Relevanz von künstlerischen Übungen für die sozialpädagogische Qualifizierung herausgearbeitet. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Bedeutung ästhetischen Tuns für das Zustandekommen der Wechselwirkung von Ich und Welt und der dabei vollzogenen Bildung eines reflexiven Selbst sowie der selbsttätigen «Gestaltung der eigenen Subjektivität» (Reinwand 2011, S. 14). In der Diskussion darüber, ob und ggf. wie künstlerische Übungen auf der Grundlage von Selbsttätigkeit zu ästhetischem Erleben, ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Bildungsprozessen beitragen können, die eine Steigerung von Aisthesis als Grundlage für sinnliche Aspekte des Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens eines leibzentrierten Lernens zur Folge haben (vgl. ebd., S. 27), ist zugleich die Frage nach einer Anschlussfähigkeit an professionstheoretische Dimensionen pädagogischen Handelns zu stellen. Die Behandlung dieser Frage zielt auf eine weitere Differenzierung im Hinblick darauf, ob und ggf. wie mögliche bedeutsame Dimensionen von Erfahrungen durch die Beschäftigung mit Kunst für die Qualifizierungsprozesse von angehenden Erzieherinnen und Erziehern im Rahmen der Fachschulausbildung aus subjektiver Sicht erzählt und bewertet werden, und ob (und ggf. welche) Anschlussmöglichkeiten von herauszuarbeitenden Kategorien an die Diskussion um mögliche Wege zur sozialpädagogischen Qualifizierung und insbesondere an die Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik aufgezeigt werden können.

Zusammenfassung und Diskussion

Für das erwartete Zustandekommen von persönlichkeitsorientierten Selbstbildungsprozessen durch die Beschäftigung mit Kunst und die Genese der ihnen zugrunde liegenden ästhetischen Erfahrungen sind die oben behandelten, vier aufeinander aufbauenden FASS-Dimensionen ästhetischer Erziehung von grundlegender Bedeutung, ohne sie jedoch unmittelbar hervorzubringen. «Fingerfertigkeit, Alphabetisierung, Selbstaufmerksamkeit, Sprache» (Dietrich/Krinniger/Schubert 2012, S. 27) können aber ästhetische Erfahrungen anstoßen und damit Bildungsprozesse möglich machen (vgl. ebd., S. 32), die durch selbsttätige Auseinandersetzung des Subjektes mit der Wechselwirkung von Ich und Welt gekennzeichnet sind.

Die vier Dimensionen weisen eine Parallele auf zu den von Marotzki (1990) beschriebenen Lernprozessen auf den Ebenen 0 bis III. Die auf den Ebenen 0 und I erworbenen reflexartigen Reaktionen und das akkumuliert erworbene Wissen (vgl. ebd.) lassen sich in Beziehung setzen zu den FASS-Kategorien Fingerfertigkeit und Alphabetisierung. Der im Sinne von Marotzki (1990) auf den Ebenen II und III vollzogene Stellungswechsel im

Sein, der zur Modalisierung des Selbst- und Weltverhältnisses und zum Prozess der Individualisierung führen kann (vgl. ebd.), weist eine Vergleichbarkeit mit den FASS-Kategorien Selbstaufmerksamkeit und Sprache auf. Die Vergleichbarkeit besteht darin, dass in ästhetischer Erfahrung gewonnene Eindrücke in neuen Ausdruck und in Verständigung mit anderen und mit sich selbst über das Wahrgenommene transformiert und individualisiert werden können. In dabei möglichen Brüchen mit routinierter Erfahrungsverarbeitung kann das Subjekt, das eine «experimentelle Haltung gegenüber sich selbst» (Marotzki 1990) einnimmt, einen Zugang «zu Vieldeutigkeit, zu Polymorphismen und Polyvalenzen» (Reinwand 2011, S. 20) gewinnen. Auf dieser Lernstufe, die Marotzki (1990) als von einer Zunahme an Flexibilität und Freiheit des Subjektes gekennzeichnet sieht, eröffnet sich dem Subjekt der Raum, nicht aus Beliebigkeit, sondern aus Freiheit seine Lernbedingungen selbst zu schaffen. Das Zustandekommen dieser Qualität setzt seitens des Subjektes außer seiner offenen Bereitschaft und dem Einnehmen einer experimentellen Haltung gegenüber sich selbst voraus, dass es Distanz zu sich und seinem unmittelbaren Selbsterleben einnimmt. Diese im Zuge von Selbstbildungsprozessen zu unternehmenden inneren Schritte stellen im Rahmen ästhetischer Bildung vom Subjekt einzunehmende Haltungen dar, die mit Blick auf die vier FASS-Dimensionen (vgl. Dietrich/Krinniger/Schubert 2012) als bedeutsam anzusehen sind.

Der oben behandelte Aspekt der von Ebert (2011) hinsichtlich der Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften diskutierten Selbstbildungsprozesse auf Grundlage ästhetischer Erfahrungen lässt sich hier anschließen. Die berufsbiografische und persönlichkeitsbildende Entwicklungsaufgabe, die durch ästhetische Erfahrung zu stärken und als ein «die ganze Person» (ebd., S. 8) verändernder Lern- und Entwicklungsprozess anzusehen sei (vgl. ebd.), leitet über zu dem bis hierher entwickelten Verständnis von ästhetischer Erziehung. Mit der im Rahmen der Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik als notwendig zu erarbeitend erachteten, fundierten professionellen Haltung und Handlungsfähigkeit von individuell angeeigneter beruflicher Identität ist zugleich das Ziel in den Blick genommen. Es besteht darin, dass ädagogischen Fachkräfte lernen, die «Stimmigkeit» eigenen Handelns auf Grundlage des Wahrnehmens und Verstehens der Wirkungen eigenen Handelns als subjektiv übereinstimmend mit den eigenen Ziel- und Wertvorstellungen «quasi von innen heraus» (ebd., S. 9) zu verstehen. Dazu sei das Üben im Verstehen der «Sprache» des Kindes auf Basis des dafür grundlegenden mimetischen Vermögens des Menschen, das auch jeder bildnerischen Aktivität zugrunde liegt, Bedingung. Diese bereits in der Ausbildung anzulegende Stärkung mimetischer Fähigkeiten durch ästhetische Erfahrungen im Bildungsprozess (vgl. ebd., S. 10) kann möglicherweise zu diesbezüglichen Selbstbil-

dungsprozessen beitragen. Die oben behandelten Studien zur Bedeutung von Kunst in der Ausbildung zu sozialen und pädagogische Berufen (Brater et al. 1984, Gessler 1988, Bree 2006, Schmalenbach 2011, Heinritz/Röhler 2013) lassen offen, wie pädagogische Fachkräfte aus subjektiver Sicht auf das Zustandekommen ihrer Erfahrungen mit künstlerischen Übungen im Rahmen der Fachschulausbildung blicken.

Wie weiter oben behandelt, richten Hörster/Müller (1996) aus einem anderen Blickwinkel die Aufmerksamkeit auf die auf dem Feld ästhetischer Bildung bedeutsame Kategorie der Mimesis und ihre Bedeutung für sozialpädagogisches Handeln, indem sie den Gedanken der von der pädagogischen Fachkraft stets aufs Neue herzustellenden offenen Anfänge auf Grundlage des jeweils «mimetisch vermittelten ungewissen Sprungs» entwickeln. Dieser schafft aus ihrer Sicht die Voraussetzung für das Zur-Verfügung-Stellen bzw. Sein des Scharniers zwischen den Bildungsbedingungen und den sozialen Bedingungen auf dem Feld pädagogischen Handelns (vgl. Hörster/Müller 1996). Die für die pädagogisch handelnde Person damit unumgänglich verbundene Auseinandersetzung mit dem Selbst-involviert-Sein als Person, die von ihr geforderte offene Bereitschaft und experimentelle Haltung gegenüber sich selbst, weisen auf die von Ebert (2011) eingeräumte Bedeutung ästhetischer Erfahrungen zur Stärkung von mimetischen Fähigkeiten im Bildungsprozess von Erzieherinnen und Erziehern. Eine Fachschuldidaktik, die Raum für ästhetische Erfahrungen bereitstellt mit dem Ziel, ästhetische Bildungsprozesse anzustoßen, kann nach diesem Verständnis dazu verhelfen, dass angehende pädagogische Fachkräfte die Fähigkeit ausbilden, auf Grundlage der Schulung ihres mimetischen Vermögens ihr stabiles, reflektiertes und zugleich flexibles Selbst stets aufs Neue am jeweiligen Handlungsfeld auszurichten. Das Üben im Verstehen kindlicher Sprache (Ebert 2011) sowie die Gestaltung der eigenen Subjektivität (Reinwand 2011) kann dadurch möglicherweise befördert und die von Hörster/Müller (1996) als Scharnierfunktion bezeichnete Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, wechselseitig zwischen Bildungsbedingungen und sozialen Bedingungen zu vermitteln, besser erfüllt werden. Das Scharnier als «Lager mit Freiheitsgrad»²⁷ gewährleistet zwischen zwei Teilen einer Einheit Halt und Beweglichkeit in zwei Richtungen zugleich und hat dabei der Belastung durch die beiden Teile standzuhalten. Es ermöglicht Übergänge zwischen Öffnung und Schließen sowie Nähe und Distanz zwischen den Teilen. Es kann als Bild verstanden werden für das stabile Selbst, das in Distanz zum eigenen Selbsterleben und in experimenteller Haltung sich selbst gegenüber agiert und so den ungewissen Sprung zur Herstellung offener Anfänge in pädagogischen Situationen immer wieder neu herzustellen wagt (Hörster/Müller 1996).

27 <https://de.wikipedia.org/wiki/Scharnier>

Die oben skizzierten Studien zur Bedeutung der Beschäftigung mit Kunst in der Ausbildung zu sozialen und pädagogischen Berufen (Brater et al. 1984, Gessler 1988, Bree 2006, Schmalenbach 2011, Heinritz/Röhler 2013) weisen auf die erwarteten möglichen Beiträge ästhetischer Bildungsprozesse zur Qualifizierung von Fachkräften auf diesen beruflichen Handlungsfeldern hin. Im weiter unten nachfolgenden, empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird die subjektive Sicht von sozialpädagogischen Fachkräften auf das Zustandekommen diesbezüglicher Erfahrungen mit künstlerischen Übungen untersucht. Um das vorliegende Kapitel zur ästhetischen Bildung mit dem Kapitel zu professionstheoretischen Dimensionen zu verknüpfen und zugleich überzuleiten zum empirischen Teil, wird im folgenden Unterkapitel auf die von Hörster/Müller (1996) diskutierte Bedeutung des mimetischen Vermögens des Menschen für pädagogisch professionelles Handeln zurückgegriffen.

2.3 Die ästhetische Dimension pädagogisch professionellen Handelns

Damit sozialpädagogische Fachkräfte die Fähigkeit erwerben können, das Scharnier zwischen den Bildungsbedingungen und sozialen Bedingungen zur Verfügung zu stellen bzw. zu sein, hat nach Ansicht von Hörster/Müller (1996) die Hochschuldidaktik eine Wegbahnung durch die Herstellung von Material auf der Grundlage von Fallstudien zu ermöglichen, welche Anschlussstellen beinhalten, die den Erkenntniserwerb anderer zugänglich machen. In der Auseinandersetzung der Studierenden mit praxeologisch-empirischen und kasuistischen Texten, die von pädagogischem Probieren handeln und die «Gewichtung offener Anfänge im pädagogisch probierenden Handeln besonders deutlich «nachempfindbar»» (ebd., S. 644) machen, bestehe die Chance, den angehenden sozialpädagogischen Fachkräften zu vermitteln, dass sie «die eigenen Augen [...] gebrauchen, aber ihren Blick üben und lenken lernen, so wie der andere ihn üben und lenken musste, um mich mit meinem Blick in seinen Blickpunkt versetzen zu können und so zu sehen, was er sieht, ich aber zuvor nicht sah» (Natorp 1920, zit. n. Hörster/Müller 1996, S. 643). Um die spezifischen Möglichkeiten einer Auseinandersetzung selbstständig urteilender Leser*innen mit literarischen Texten vom Handeln in Ungewissheit ausschöpfen zu können, müsse diese sich überschneiden mit Erfahrungen der Produktion eigenen Aufschreibens neuer Erfahrungen. Im Sammeln dabei gemachter, wiederum neuer Erfahrungen könne ein «Orientierungswissen» (Mittelstraß 1982, S. 16, zit. n. Hörster/Müller 1996, S. 644) über die anfängliche Inszenation offener sozialer Bildung erreicht werden. Mithilfe dieses

Wissens über Strukturen offener Anfangssituationen sowie dessen Verweisung auf auferlegte Relevanzen wie «Rechts- und Verwaltungskenntnisse [...], empirisches Wissen über Handlungsfelder [...], sozialwissenschaftliche Methodenkenntnisse» (Hörster/Müller 1996, S. 644) könne die Urteilkraft angehender sozialpädagogischer Fachkräfte gebildet werden. In der Hochschuldidaktik mangle es an Anleitung zum spielerischen, variierenden Vergleich dieses Wissens in seiner Orientierungsfunktion mit eigenen Wissensbeständen und Denkmustern. Studierenden mangle es an der Fähigkeit zur Orientierung im eigenen Denken. Bedingung für die hochschuldidaktische Aufgabe des erfolgreichen Vergleichens von Berichtetem mit «ähnlichen Fällen und Geschichten» (Prange 1986, S. 262, zit. n. Hörster/Müller 1996, S. 645) sei das mimetische Vermögen der Beteiligten. Hörster/Müller (1996) verweisen diesbezüglich auf Benjamin (1980), der das Wort Lesen in seinem Doppelsinn auffasst: Das Lesen des Schülers im Abc-Buch in seiner profanen Bedeutung und das Ablesen des Gestirnsstandes von den Sternen am Himmel, woraus der Astrologe zukünftiges Geschick ablese (vgl. ebd., S. 209). Hörster/Müller nehmen an, dass angehende pädagogische Fachkräfte in ihrem Bildungsprozess analog dazu das Lesen im Doppelsinne lernen können. Dazu seien von ihnen zugleich

- die berichteten erzieherischen Tatbestände,
- die Versuche der Kasuistik,
- die praxeologische Empirie

zu lesen, wobei sie

- sich selbst zu reflektieren hätten «als Erzieher und Erzieherinnen in der lebendigen Situation antizipierend und als Kinder und Jugendliche erinnernd (Hörster/Müller 1996, S. 646).

Auf Grundlage dieser als schöpferisch zu bezeichnenden Art zu lesen und des schöpferischen Vorstellungsvermögens angehender sozialpädagogischer Fachkräfte können diese nach Ansicht von Hörster/Müller (1996) mit Hinweis auf Sünkel (1990) durch Variationen und Vergleiche von Berichtetem «ergänzende Anfänge» leisten und eine «gehaltvolle Vorstellung von Teilen des Erziehungsprozesses» (ebd., S. 646) gewinnen. Auf der somit im Bildungs- und Qualifizierungsprozess angehender sozialpädagogischer Fachkräfte vollzogenen erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung kann aus Sicht von Hörster/Müller (1996) mit Verweis auf Schütz (1971) eine als sozialwissenschaftlich zu verstehende Theoriebildung «zweitgradig konstruierend» aufrufen.

Indem Hörster/Müller (1996) im Zusammenhang mit dem mimetischen Vermögen davon sprechen, dass angehenden sozialpädagogischen Fachkräften zu vermitteln sei, dass sie «die eigenen Augen [...] gebrauchen [...], ihren Blick üben und lenken lernen, so wie der andere ihn üben und lenken musste, um mich mit meinem Blick in seinen Blickpunkt versetzen zu können und so zu sehen, was er sieht, ich aber zuvor nicht sah» (Natorp 1920, zit. n. Hörster/Müller 1996, S. 643), formulieren sie ihre Forderung im Sinne einer ästhetischen Dimension und des Lesens im Doppelsinn (Benjamin 1980). Die von ihnen aus professionstheoretischer Sicht damit in Zusammenhang gebrachten Kategorien der durch Schulung des Wahrnehmungsvermögens auszubildenden Fähigkeit zur Orientierung im eigenen Denken und des Schöpferischen lassen die Verbindung herstellen zu der Frage nach der möglichen Bedeutung ästhetischer Bildungsprozesse für die Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften. Aus dieser Überlegung erfolgt auf Seite 90 in Abb. 2 die Eingliederung der von Hörster/Müller (1996) professionstheoretisch diskutierten Kategorie der Ausbildung eigenen Urteils- und schöpferischen Vorstellungsvermögens in die grafisch zusammengestellte Übersicht über die im Verhältnis zur Klient_in prozesshaft zirkulär sich aufschichtende Verwobenheit der professionellen Fachkraft als Person in ihr sozialpädagogisches Handeln (s. o., Abb. 1). Die Frage nach dem möglichen Zustandekommen von diesbezüglich relevanten Erfahrungen durch künstlerische Übungen in der Fachschulausbildung zur sozialpädagogischen Fachkraft aus subjektiver Perspektive von sozialpädagogischen Fachkräften wird weiter unten im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit behandelt.

**Die im Arbeitsverhältnis zur_ zum Klient_in
prozesshaft zirkulär sich aufschichtende Verwobenheit
der professionellen Fachkraft als Person in ihr sozialpädagogisches Handeln**

II

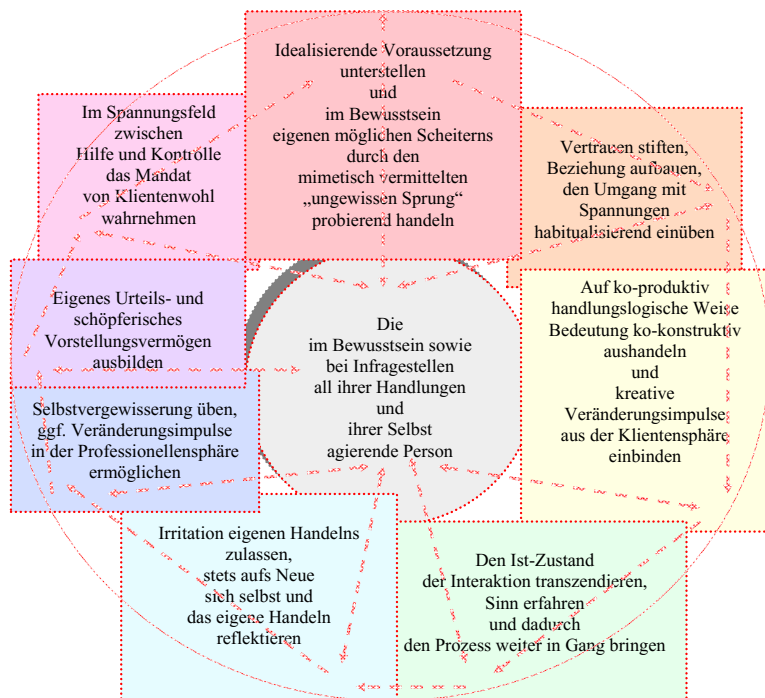


Abb. 2

3. Methodische Anlage der Studie und Forschungspraxis

3.1 Fragestellung und forschungs-methodischer Zugang

Das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse wurzelt in eigenen Erfahrungen der Forscherin als Kunstlehrerin in der Aus- und Weiterbildung von waldorfpädagogischen Fachkräften an einer Fachschule für Sozialpädagogik. Rückmeldungen von einigen Teilnehmenden an den Kunstunterricht bestätigten die Erwartung, dass dort gesammelte Erfahrungen von ihnen als bedeutsam für ihre persönliche Entwicklung und dadurch für die pädagogische Praxis bewertet wurden. Andere fanden hingegen kaum Zugang zu den künstlerischen Prozessen oder blieben ihnen gegenüber gleichgültig. Eine Teilnehmerin berichtete, dass sie erst im biografischen Rückblick aus mehrjährigem Abstand Sinn in den Übungen erkennen konnte, die sie damals mit großer Antipathie und nur, um den formalen Fachschulabschluss zu erlangen, vollzogen hatte.

Diese Erfahrungen treffen sich mit der Forschung von Rittelmeyer (2010) zu erwarteten Transfereffekten von der Beschäftigung mit Kunst auf andere Lebens- und Lernfelder. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die von ästhetischen Tätigkeiten erwarteten Chancen zu intellektueller, sozialer und emotionaler Bildung zu keinen direkten Transfereffekten führen, sondern sich im Lebensgang einzelner Menschen vielmehr indirekt und individuell unterschiedlich äußern (vgl. ebd., S. 105 f.). Reinwand (2007) weist darauf hin, dass der Begriff «ästhetische Bildung» nur einzuordnen sei, wenn man von einem Bildungsverständnis ausgehe, welches das Subjekt und seine es bedingende Umwelt individuell in den Fokus nehme (vgl. ebd., S. 31). Ästhetische Bildung heiße im Kern Selbstbildung, die zwar von außen angeregt werden könne, jedoch letztlich vom Subjekt selbst aus geschehen müsse. Um den individuellen Bildungsverläufen geeigneten Raum geben und so geartete Lern- und Bildungsprozesse untersuchen zu können, biete sich ein in möglichst geringem Maße standardisiertes Vorgehen an. Eine sehr genaue Untersuchung der Subjekte, ihrer Weltsicht und ihres sozialen Handelns könne Aufschluss darüber geben, wie ästhetische Bildungsprozesse verlaufen (vgl. ebd., S. 31).

Das Forschungsinteresse an der subjektiven Sicht einzelner waldorfpädagogischer Fachkräfte auf die individuellen Prozesse unterschiedlichen Zustandekommens von Erfahrungen und auf die unterschiedliche Bedeutsamkeit von möglichen Lerneffekten durch die Beschäftigung mit Kunst

sowie die Frage nach desbezüglich relevanten Dimensionen im Schnittfeld von Biografie, Ausbildung und pädagogischer Praxis und nach daraus zu ziehende Schlussfolgerungen hinsichtlich der erwarteten Relevanz von künstlerischen Übungen für die sozialpädagogische Qualifizierung wurde bei der Verfasserin der vorliegenden Arbeit durch ihre Mitwirkung bei Projekten in der qualitativen Sozialforschung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (Brater et al. 2011; Brater, Wagner 2011; Heinritz 2010; Heinritz, Krautz 2010; Heinritz 2011; Heinritz, Peters 2011; Heinritz, Röhler 2013) geweckt. Die auf diesem Feld vorliegenden Erfahrungen und daraus abgeleiteten Hypothesen und Theorien über das erwartete Zustandekommen von Fähigkeiten, die zur pädagogischen und sozialpädagogischen Handlungsfähigkeit führen, waren bis dahin keiner empirischen Überprüfung unterzogen worden. Die Ausgangsfragestellungen für die vorliegende Arbeit zielten im Einzelnen darauf, wie angehende sozialpädagogische Fachkräfte

- künstlerische Übungen im Rahmen der Fachschulausbildung erlebt haben,
- Übungen im Rahmen der Ausbildung als selbstbildend erlebt haben,
- ggf. die Auswirkungen dieser Erfahrungen auf ihre persönliche und biografische Entwicklung und ihr berufliches Handeln erleben.

Die Einbettung künstlerischer Übungen als persönlichkeitsbildendes Medium in Biografie und Berufsausbildung bedingt ein dynamisches Feld, auf dem die verschiedenen Ebenen untrennbar ineinanderwirken. Das weitere Erkenntnisinteresse richtete sich deshalb auf

- das Zustandekommen subjektiver Erfahrungen und für die berufliche Handlungsfähigkeit förderlicher Lernprozesse,
- das Erleben ihrer Wirksamkeit,
- erzählte Schlüsselerlebnisse.

Hinsichtlich des Kunstunterrichtes sollte herausgefunden werden, welche Erfahrungen Einzelne gemacht haben

- an einer speziellen Übung,
- durch das Spezifische eines Prozesses,
- in einer speziellen Situation.

Das Ziel bestand zunächst darin, ausgehend von der subjektiven Sicht von waldorfpädagogischen Fachkräften auf das Zustandekommen ihrer Lernprozesse durch künstlerische Übungen Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob und wie die dabei gewonnenen Erfahrungen für die berufliche, persönliche und biografische Entwicklung als förderlich oder sogar richtungweisend, ggf. auch hinderlich erlebt wurden. Es sollte nachvollziehbar gemacht werden, ob oder ob nicht und ggf. wie

- die mit künstlerischen Übungen gemachten Erfahrungen aus Sicht Einzelner zu ihrer Qualifizierung für die berufliche Praxis beizutragen haben,
- die erwartete Persönlichkeitsbildung subjektiv erfahren und bemerkt wurde,
- die Erfahrungen aus subjektiver Perspektive in der individuellen pädagogischen Praxis bedeutsam sind.

Die Forschungsfrage lautet:

Wie blicken ehemalige Fachschüler_innen einer waldorfpädagogisch orientierten Fachschule für Sozialpädagogik aus subjektiver Perspektive auf ihre Erlebnisse mit künstlerischen Übungen und daran gesammelte Erfahrungen zurück? Wie sind sie aus subjektiver Sicht zu Erfahrungen und Lernprozessen gelangt, die sie für ihre berufliche, persönliche und biografische Entwicklung als förderlich oder sogar richtungsweisend erleben? Wie erleben die Agierenden die Bedeutsamkeit dieser Erfahrungen hinsichtlich ihrer pädagogischen Praxis?

Konsequenzen für die vorliegende Forschungsarbeit

Bei der Untersuchung von Wirkungen künstlerischer Übungen, ihres Zustandekommens, ihrer Vergleichbarkeit und von möglichen Transfer-effekten sowie deren Nachhaltigkeit im Hinblick auf die Qualifizierung von waldorfpädagogischen Fachkräften stellen sich bei Längs- und Querschnitt-untersuchungen spezifische Probleme, die im Folgenden beleuchtet werden.

Bei einer Querschnittuntersuchung besteht die Notwendigkeit, eine ausreichend große Zufallsstichprobe zu erhalten, damit Repräsentativität erreicht wird. Die Längsschnitt-untersuchung setzt zusätzlich einen ausreichend langen Zeitraum, über den Befragungen erfolgen müssten, voraus. Es müsste zudem beispielsweise ein Vergleich erstellt werden zwischen einer genügend großen Anzahl von waldorfpädagogischen Fachkräften, die Kunstunterricht hatten, und einer entsprechend großen Kontrollgruppe, die keinen Kunstunterricht hatte. Da die Aus- oder Fortbildungen im Be-

reich der Waldorfpädagogik in der Regel Kunstunterricht beinhalten, kann ein solcher Vergleich nicht angestellt werden. Andere Elemente müssten ebenso isoliert werden wie das Element Kunstunterricht, um notwendige Vergleiche anstellen zu können. Zu den fluiden Dimensionen der möglichen Bedeutung von Kunst in unterschiedlichen biografischen Phasen des Einzelnen und eines möglichen Beitrags künstlerischer Übungen zum Prozess beruflicher Qualifizierung sowie deren Wirksamkeit bis in Schichten der Persönlichkeit bieten diese messenden Verfahren keinen angemessenen Zugang.

Zentraler als die Berücksichtigung quantitativer Aspekte bezüglich der zu Befragenden und der zeitlichen Dimension war für die vorliegende Arbeit das Motiv, dass sie nicht auf repräsentative Ergebnisse zielt, sondern dass gerade ausgehend von der subjektiven Sicht auf die individuellen Prozesse unterschiedlichen Zustandekommens und auf die unterschiedlichen Auswirkungen von Lerneffekten, die zudem auch von anderen als von künstlerischen Übungen ausgehen, und aus einem dementsprechend zu erhebenden Datenmaterial Erkenntnisse gewonnen werden sollten. Ausgehend von der Untersuchung eines begrenzten, gezielt bestimmten Forschungssamples und von vier in der Analyse gebildeten Fällen künstlerischer Übungen wurden die im weiteren, vergleichenden Forschungsprozess herausgearbeiteten Ergebnisse zu drei Kategorien verdichtet. Dies erfolgte gerahmt von theoretischen Zugängen zum Feld professionell pädagogischen Handelns und ästhetischer Bildung. Die im zirkulären Forschungsprozess weiter verdichteten Kategorien wurden dabei mit Blick auf den bisherigen Forschungsstand hinsichtlich erwarteter Beiträge durch die Beschäftigung mit Kunst zu möglichen Wegen der Qualifizierung für soziale und pädagogische Berufe (Brater et al. 1984, Bree 2006, Schmalenbach 2011, Heinritz/Röhler 2013) diskutiert, was die Bildung einer übergeordneten Kategorie ermöglichte sowie zu spezifizierten und neuen Aspekten und Begründungszusammenhängen bezüglich einer curricularen Integration künstlerischer Übungen in die Aus- und Weiterbildungskonzepte von Fachschulen für Sozialpädagogik führte.

Den Ausgangspunkt für das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse bildet somit die subjektive Sicht von waldorfpädagogischen Fachkräften auf ihre selbst erlebten berufsqualifizierenden Prozesse in der Beschäftigung mit Kunst. Das von Fritz Schütze (1983) erarbeitete forschungsmethodische Verfahren des narrativen Interviews ermöglicht eine dem Forschungsgegenstand angemessene Zugangsweise in Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Es zielt auf zusätzliche Informationen über die Befragten, die durch standardisierte Befragungen oder Tests nicht erhalten werden können und die bei der Konzeption einer Untersuchung nicht bedacht wurden. Diese Methode aus der empirischen qualitativen Sozial-

forschung, mit der neue Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand gewonnen werden können, wird im folgenden Kapitel kurz umrissen.

Das narrative Interview

Eine dem Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie angemessene Datenerhebungsmethode stellt das in den Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts entwickelte Verfahren des narrativen Interviews (Schütze 1983) dar, welches den symbolischen Interaktionismus mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse verbindet. Es orientiert sich im Gegensatz zu standardisierten Erhebungsmethoden, welche die Prozesshaftigkeit sozialer Prozesse unzureichend erfassen, an den alltäglichen Kommunikationsschemata der Informationsquellen und macht das vertiefte Verständnis langfristiger Erfahrungen von Erzählenden analysierbar und intersubjektiv kontrollierbar. Die sequenzielle, komparative Auswertung einer Interviewtranskription kann wiederkehrende textuelle Formen identifizieren, welche Prozessstrukturen zum Ausdruck bringen, die für die Forschungsfragestellung relevant sind. Sie ermöglicht, Ereignisabläufe aus Perspektive der jeweiligen Subjekte zu erforschen, unter der Voraussetzung, dass der Untersuchungsgegenstand drei Voraussetzungen erfüllt:

1. Die Befragten müssen selbst handelnd oder erleidend in den Vorgang, über den sie sprechen sollen, verwickelt gewesen sein, um den Handlungsablauf als seine kognitive Repräsentation aktualisieren und als Narration reproduzieren zu können.
2. Um sich das Geschehen wieder vor Augen rufen zu können, muss die Person es in der Vergangenheit mit gewisser Aufmerksamkeit verfolgt haben.
3. Das untersuchte soziale Phänomen muss Prozesscharakter mit Anfang, Weiterentwicklung und (vorläufigem) Ende haben (vgl. Küsters 2006, S. 30).

Für das Untersuchungsfeld von künstlerischen Übungen ist dieses Verfahren eine geeignete Vorgehensweise, da es zu Erkenntnissen über Handlungsprozesse verhelfen und darüber hinaus Einblick in die Konstruktion von Wirklichkeit durch die befragte Person verschaffen kann. Die Offenheit der Forschungsfrage, die keine vorab formulierte These beinhaltet, gewährleistet in Verbindung mit einer entsprechenden Erzählaufforderung, dass die Prozessstrukturen des Untersuchungsgegenstandes und neue Zusammenhänge aus der Sichtweise der befragten Person erkennbar werden.

Grounded Theory

Eine passende weiterführende textanalytische Forschungsweise stellt neben dem nach Schütze (1983) narrationsanalytischen Vorgehen bei der Auswertung von narrativen Interviews aufgrund ihrer gemeinsamen Wurzeln die am Forschungsgegenstand ausgerichtete, methodisch regelgeleitet vorgehende Strategie der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967/1998; Strauss 1998) dar (vgl. Küsters 2006, S. 85). Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie ist orientiert an diesem Vorgehen, welches die spiralförmige Verbundenheit von Datenerhebung und Datenanalyse beinhaltet. Es folgt bei der Befragung der Phänomene dem von Strauss (1998) vorgeschlagenen Kodierparadigma, das von zentraler Bedeutung für den Prozess des Kodierens ist. Es erinnert immer wieder daran, Daten nach der Relevanz für die Phänomene, auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, zu kodieren, «und zwar nach:

- den Bedingungen,
- der Interaktion zwischen den Akteuren,
- den Strategien und Taktiken,
- den Konsequenzen.» (ebd., S. 57)

Strauss (1998) versteht die Grounded Theory weniger als eine spezifische Methode oder Technik, sondern als eine Strategie qualitativer Datenanalyse, die sicherstellt, dass die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten auf Grundlage des Theoretical Sampling und bestimmter methodologischer Leitlinien, beispielsweise durch das kontinuierliche Vergleichen und das Anwenden des Kodierparadigmas, erfolgt (vgl. ebd., S. 30). Beim offenen Kodieren ist auf «natürliche Codes» (ebd., S. 60 ff.) zu achten, die mit einer vorläufigen Bezeichnung zu versehen sind. Bei der Zeile-für-Zeile-Analyse sind spezielle Fragen zu Wörtern, Ausdrücken, Sätzen, Handlungen zu stellen, wobei hinsichtlich relevant erscheinender Dimensionen auf das Auftauchen kontrastierender Fälle zu achten ist (vgl. ebd.). Als weitere Leitlinien für das Kodieren gelte es zu fragen, welcher Art von Studie die Daten angemessen seien, auf welche Kategorie bzw. auf welchen Teil der sich entwickelnden Theorie dieses oder jenes Ereignis hinweise, was eigentlich in den Daten geschehe und wie sich das Grundproblem, mit dem die Agierenden konfrontiert seien, erklären lasse. Zur Klärung dieser Fragen habe die forschende Person eine oder mehrere Schlüsselkategorien zu entwickeln, die den Mittelpunkt der Theorie bilden. An einem bestimmten Punkt im Forschungsprozess werde eine bestimmte Kategorie besonders intensiv analysiert und das Wissen über die Beziehungen zwischen dieser Kategorie und anderen Kategorien und Subkategorien vermehrt, was als

axiales Kodieren bezeichnet wird. Dabei legt sich die forschende Person nach und nach auf eine oder mehrere Schlüsselkategorien fest, mit Hilfe derer im Verlauf des selektiven Kodierens systematisch und konzentriert in dem Kontext, der im offenen Kodieren erschlossen wurde, Daten weiter verglichen werden, wodurch nach Möglichkeit zu einer Schlüsselkategorie zu gelangen ist (vgl. ebd.).

In den bis hierher ausgeführten Überlegungen zur angemessenen methodischen Ausrichtung für die Bearbeitung der Forschungsfrage liegt die Entscheidung für eine qualitative Vorgehensweise begründet. Die für die qualitative Forschung geltenden Gütekriterien und die hinsichtlich einer Unterscheidung gegenüber einer quantitativen Vorgehensweise in der Forschung zu berücksichtigenden Aspekte werden im anschließenden Abschnitt beleuchtet. Darauf folgen die Darstellung und die Reflexion der für die vorliegende Forschung unternommenen Erhebungsverfahren und Auswertungsschritte.

Gütekriterien

Die qualitative Sozialforschung begann in den Zwanzigerjahren des vorigen Jahrhunderts mit der ‚Chicago School‘ und erlebte in den Achtzigerjahren einen erneuten Aufschwung durch beispielsweise die Kasseler Schule mit Fritz Schütze. Die zwei Lager der Sozial- und Kulturwissenschaftswelt, die Vertretenden quantitativer Erhebungsverfahren zur Überprüfung und Modifizierung von Theorien einerseits und die Vertretenden des qualitativen Paradigmas eines geisteswissenschaftlichen Denkansatzes andererseits, weisen in jüngerer Vergangenheit Annäherungstendenzen auf. Reinwand (2007) weist darauf hin, dass trotz gelungener Beispiele für forschungspraktisches Zusammenwirken beider Lager «zu Gunsten der Forschung und aus der Notwendigkeit komplexer Fragestellungen heraus» (ebd., S. 32) sowie trotz breiter Methodendiskussion sich immer wieder auch in neueren qualitativen Studien Kapitel zur eigenen Rechtfertigung finden.

Ohne an die Rechtfertigungsdiskussion anschließen zu wollen, sollen an dieser Stelle einige wichtige Unterscheidungspunkte zwischen der qualitativen und quantitativen Vorgehensweise erläutert werden. Wenn auch beiden Forschungsansätzen die wissenschaftlichen Gütekriterien für eine empirische Studie, deren Reliabilität und Validität, gemeinsam sind, besteht nach Ansicht von Reinwand (2007) dennoch die Notwendigkeit, diese hinsichtlich unterschiedlicher Fragestellungen genauer zu betrachten und differenzierter auszuformulieren. Mit Bezug auf Lienert (1998) arbeitet Reinwand (2007) die relevanten Aspekte heraus und betont zunächst, dass unter Reliabilität oder Zuverlässigkeit eines Tests der Grad der Genauigkeit zu verstehen ist, «mit dem er ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst,

gleichgültig, ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht» (ebd.). Der Genauigkeitsgrad sei an der Reproduzierbarkeit von Testergebnissen durch eine andere forschende Person, die methodisch identisch das gleiche Phänomen an einer anderen Gruppe von Zufallspersonen untersuche, festzumachen. Da das Ziel qualitativer Forschung jedoch nicht die Überprüfung oder Messung von Vorhandenem, sondern die Beschreibung von Phänomenen am Einzelfall im Hinblick auf das Allgemeine und die Formulierung von ggf. neuen Theorien sei, gelte diese Definition von Reliabilität nicht gleichermaßen. Da im Einzelfall das Allgemeine untersucht werde und sich die Einzelfälle natürlich unterscheiden, also nie zwei identische Einzelfälle zu finden seien, könnten die Ergebnisse nicht identisch sein. Zu erfüllen sei aber die Forderung, dass die in Bezug auf ein bestimmtes Phänomen entwickelten Theorien anhand der zugrunde liegenden Daten für jeden Forscher nachvollziehbar seien. Das für die qualitative Forschung mit der genauen Beschreibung der Arbeitsschritte sowie der methodisch und logisch exakten Schlussfolgerung zu erfüllende Kriterium sei die Validität der Ergebnisse (vgl. ebd.).

Die quantitative Forschung unternimmt große Bemühungen zur Erlangung objektiver, von der Persönlichkeit der forschenden Person unabhängiger Ergebnisse. Dagegen gilt in der qualitativen Forschung, dass eine «absolute» Sichtweise der forschenden Person auf einen jeweiligen Fall durch die jeweils individuelle Wahrnehmung und Interpretation der Wahrnehmung vor dem individuellen Erfahrungsintergrund nicht zu realisieren ist. Qualitative Forschung richtet das Interesse gerade darauf, zu verstehen, «wie, auf welche Art und Weise Individuen wahrnehmen und aufgrund dieser Wahrnehmung handeln» (ebd., S. 33). Subjektivität als Komponente des Forschungsprozesses bedeutet für die quantitative Forschung Messungenauigkeit, stellt im qualitativen Forschungsprozess hingegen selbst einen wichtigen Teil dar, weil die Forschenden jeweils mit der ganzen Persönlichkeit, eigenen Erfahrungen und eigenem Hintergrundwissen auf das zu Erforschende treffen und diese Subjektivität den Forschungsprozess beeinflusst (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich die umso größere Verpflichtung der Forschenden gegenüber der Validität ihrer Forschung, welcher sie durch die ständige Reflexion der eigenen Forschungsergebnisse vor dem eigenen Erfahrungshintergrund und durch den Austausch in Forschungsgruppen nachkommen können. So kann eine einseitige Sichtweise auf ein Forschungsobjekt oder einen Forschungsprozess vermieden werden.

Indem die empirische qualitative Sozialforschung sich nach dem Prinzip der Offenheit vom Untersuchungsfeld überraschen lässt, geht sie zugleich von einem Erhebungsplan aus, der konkrete Untersuchungspersonen benennt. Im weiteren Verlauf führen wesentliche Erkenntnisse, die im Feldkontakt gewonnen sind, schrittweise zu einer neuen Theorie, womit

sie dem Untersuchungsbereich abduktiv neue Erklärungen hinzufügt oder ausgehend von Falldaten mithilfe qualitativer Induktion bestehende Theorieaussagen neu kontextualisiert (vgl. Brüsemeister 2008). Eine einzelne Untersuchungseinheit als Gegenstand der Analyse wird mit dem Begriff der Einzelfallstudie bezeichnet. Als Ausgangspunkt einer Einzelfallstudie können bestimmte Bereiche wie Personen, Gruppen, Kulturen, Gesellschaften u. Ä. als Einheit angesehen werden. Die Einzelfallstudie zielt auf den genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren, wodurch typische Vorgänge aufgefunden und herausgearbeitet werden sollen. Sie dient häufig zur Vorbereitung größerer Untersuchungen, indem sie zu Hypothesenbildungen führt, welche auf der Basis von statistischer Repräsentativität auf Generalisierung zielen. Im Gegensatz dazu steht die Einzelfallanalyse, die von Verallgemeinerung absieht und sich selbst genügt (vgl. Stangl 1997).

Zum Stand der strittigen Diskussion über Gütekriterien qualitativer Sozialforschung schreibt Lüders (2006), diese sei durch ein hohes Maß an «Kontextbezogenheit und Reflexivität bis hin zur eingestandenen Unmöglichkeit, überhaupt noch weithin anerkannte Kriterien formulieren zu können» (Lüders 2006, S. 82) gekennzeichnet. Zur Diskussion um eigenständige Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung verweist Lüders (ebd., S. 81) auf sieben Kriterien:

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
2. Indikation im Sinne der Gegenstandsangemessenheit, des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien
3. Empirische Verankerung von Theoriebildung und -prüfung
4. Explikation der Reichweite der Ergebnisse (Limitation)
5. Reflexion der Subjektivität
6. Kohärenz der Theorie / pragmatischer Wert des Wissens
7. Relevanz von Fragestellung und entwickelter Theorie (Steinke 1999)

Auch diese hilfreiche Übersicht kann keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, was Lüders (2006) am Kriterium der Generalisierbarkeit verdeutlicht, die «angesichts kontextueller und historischer Gebundenheit der Erkenntnis» (Steinke 1999) anzustreben sei. So widme Reichertz (1999) seine Aufmerksamkeit der Frage nach der Darstellung von Forschung im Sinne von Be-Schreiben. Verantwortlich für das plausible und valide Erscheinen von Ergebnissen seien die Darstellungsformen von Forschungen. Über die Gültigkeit oder Ungültigkeit von Forschungsergebnissen entscheide dabei die rezipierende Person, indem sie sich lesend auseinandersetze

mit der Darstellung des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse (vgl. Lüders 2006, S. 82).

Für die vorliegende Arbeit wurde im Verlauf des Forschungsprozesses den genannten Überlegungen bezüglich der Datenerhebung, Analyse und Darstellung nach bestem Wissen Genüge geleistet. Um, dem Prinzip der Offenheit folgend, die eigene Perspektive der Interviewten und die von ihnen konstruierten subjektiven Sinnzusammenhänge zu erfassen und zu einer datengestützten Theoriebildung zu gelangen, stützte sich die interpretative Textanalyse und die Kategorienbildung auf die von Schütze (1989) und Rosenthal (2005) sowie von Strauss (1989) und Strauss und Corbin (1996) erarbeiteten Kriterien. Die folgende kurze Übersicht über darin enthaltene zentrale Aspekte leitet an dieser Stelle über zu Kapitel 3.2, in welchem das Datenerhebungsverfahren und die Datenauswertung vorgestellt werden und zu Kapitel 3.3, in welchem die methodische Reflexion der Forschungsprozesses erfolgt. Dem Prinzip der Offenheit im Forschungsprozess zu folgen, bedeutet nach Rosenthal (2005) für die Erhebungssituation

- «Offene Forschungsfrage mit Möglichkeiten zur Modifikation
- Hypothesenbildung im Verlauf des Forschungsprozesses
- Entwicklung einer «theoretischen» Stichprobe während des Forschungsprozesses
- Offenheit bei der Erhebung (Instrument, Gesprächssituation und Verlauf
- Zunächst Orientierung am Relevanzsystem der Alltagshandelnden und nicht an den wissenschaftlichen Relevanzsetzungen» (ebd., S.55)

für die interpretativen Textanalyse

- «Rekonstruktive Analyse (versus subsumtionslogische Verfahren wie bei der Inhaltsanalyse)
- Abduktives Vorgehen
- Sequenzielle Analyse (vs. Neugliederung des Textes)
- Theoretische Verallgemeinerung und Typenbildung am Einzelfall (vs. statistische/numerische Verallgemeinerung)» (ebd.).

Um auf Grundlage der als Forschungsstrategie anzusehenden Grounded Theory eine sorgfältig in den Daten verankerte, weite theoretische Bandbreite zu erlangen, sind die Daten sehr genau zu analysieren. Von den Forschenden als analytisch nicht relevant anzusehen sind nach Strauss (1989) «Etikettierungen» in Form von herkömmlichen Variablen wie Alter, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit oder Rasse (vgl. ebd., S. 60 ff.). «Auch die-

se Variablen müssen ihren Weg in die Grounded Theory erst verdienen» (ebd., S. 62). Es sei hingegen darauf zu achten, den Kodierprozess häufig durch das Schreiben von Theorie-Memos zu durchbrechen, um von den Daten hin zu einer analytischen Ebene zu gelangen. Strauss und Corbin (1996) formulieren vier zentrale Kriterien zur Überprüfung einer Grounded Theory:

- *Übereinstimmung* der Theorie mit dem Gegenstandsbereich durch sorgfältige Datenableitung. Die alltägliche Wirklichkeit soll in der Theorie wiedererkennbar sein.
- *Verständlichkeit* der Theorie für die Personen, deren alltägliche Wirklichkeit darin dargestellt wird. Sie sollen sich darin wiederfinden und sie anwenden können.
- *Allgemeingültigkeit* der Theorie, die durch die Interpretation einen Grad der Abstraktion erlangt, die sie auf ähnliche Kontexte anwendbar macht.
- *Kontrolle* im Hinblick auf die Vorhersagbarkeit von Handeln im Kontext des untersuchten Phänomens.(vgl. ebd., S. 8)

Besonderes Augenmerk ist während des Forschungsprozesses auf die Reflexion der Forschungsergebnisse im Hinblick auf den jeweils eigenen Erfahrungshintergrund der Forschenden zu richten. Der reflexive Umgang mit dem eigenen Vorwissen ist trotz des Bemühens um Distanz und Unvoreingenommenheit immer wieder neu von ihnen herzustellen.

3.2 Erhebungsverfahren und Auswertung

Feldzugang, Auswahl der Teilnehmenden und Erzählaufforderung

Der Feldzugang für die vorliegende Forschungsarbeit war von der Forscherin leicht herzustellen, da sie an einer Fachschule für Sozialpädagogik, an der waldorfpädagogische Fachkräfte ausgebildet werden, nach ihrer langjährigen Mitarbeit im Kollegium und ihrer dortigen Unterrichtstätigkeit mit dem Schwerpunkt Kunstunterricht weiterhin in Kontakt mit dem Kollegium und den Auszubildenden im Berufsanerkennungspraktikum war. Die Einschlusskriterien für die Zielgruppe dieser Arbeit bestanden darin, dass es sich um Personen handeln sollte,

- die an einer Fachschule für Sozialpädagogik die waldorfpädagogisch ausgerichtete Ausbildung zur Erziehrin oder zum Erzieher absolviert hatten,
- die im Vor-, Ausbildungs- und/oder Berufspraktikum Erfahrungen in der pädagogischen Praxis gemacht hatten,
- die im Rahmen ihrer Ausbildung an möglichst vergleichbaren Kunstunterrichten teilgenommen hatten, die künstlerische Übungen im Sinne der von Michael Brater et al. (1984) durchgeführten Selbstversuche zum Inhalt hatten,
- die freiwillig an den Interviews teilnahmen.

Die Erzählaufforderung lautete:

Ich interessiere mich dafür, wie Erzieherinnen und Erzieher ihre Fähigkeiten erwerben, die sie für ihre tägliche Arbeit z. B. im Kindergarten (OGS, Wohngruppe,...) brauchen. In diesem Zusammenhang interessiert es mich auch, wie es zu dieser Berufswahl gekommen ist. Deshalb möchte ich Sie zuerst darum bitten, mir zu erzählen, wie es dazu gekommen ist, dass Sie Erzieher geworden sind.

Ergänzungsfragen:

1. *Welche Fähigkeiten fordert der berufliche Alltag Ihnen ab? Wie haben Sie die Fähigkeiten erworben? Oder hatten Sie die schon?*
2. *Mich interessiert auch, wie Sie auf Ihre Ausbildungszeit zurückblicken. Erzählen Sie mir von Erlebnissen in den Unterricht im Malen, Zeichnen und Plastizieren, die Ihnen in Erinnerung geblieben sind.*
3. *Darüber hinaus interessiere ich mich dafür, welche Bedeutung die Kunst für das Leben des Einzelnen hat. Erzählen Sie mir von Erlebnissen in Ihrem Leben, in denen Kunst für Sie wichtig war, vielleicht auch einen Einfluss auf Ihr Leben nahm.*

Die Forscherin stellte das Forschungsvorhaben zunächst in der Kollegiumskonferenz, anschließend mit deren Einverständnis und vermittelt durch einen Kollegen in einer fachschulischen Plenumsveranstaltung zu Beginn einer Blockunterrichtswoche einer Klasse von Auszubildenden im Berufsanerkenntnispraktikum, die neun Monate berufliche Praxis geleistet hatten, vor. Auf ihre Bitte um Mitwirkung meldeten sich vier Freiwillige zum Interview. So war es ihr möglich, die Interviewerhebungen im Rahmen der Blockunterrichtsveranstaltung der Fachschule durchzuführen.

Ethische Überlegungen

Für die Präsentation des Forschungsvorhabens in der Fachschulklasse war es zunächst wichtig, Transparenz im Kollegium der Ausbildungsstätte herzustellen und dessen Einverständnis einzuholen. Das Projekt wurde danach im Plenum der Auszubildenden im Berufsanerkenntnispraktikum ausführlich dargestellt, offene Fragen wurden geklärt und die Forscherin kündigte an, dass für jedes Interview schriftlich zugesichert werden würde, dass die erhobenen Daten ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden, die Teilnahme am Interview auf Freiwilligkeit basiert, keinen Einfluss auf die Bewertung schulischer Leistungen hat und alle personenbezogenen Angaben nur in anonymisierter Form verwendet werden. Die Bereitschaft zum Interview konnte der Forscherin im Verlauf der Blockwoche mitgeteilt werden. Zeit und Ort für die Interviews waren von den möglichen Interviewten selbst auszuwählen. Nach Beendigung der Plenumsveranstaltung bestand die Möglichkeit, in einer Runde von Interessierten weitere Fragen zu klären.

Die für narrative Interviews erforderliche vertrauensvolle Beziehung zwischen interviewter Person und Forscherin war durch das gegenseitige Kennenlernen während der Kunstunterrichte in der Fachschulausbildung gewährleistet. In der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher spielen eigene, biografische Kindheitserinnerungen eine wichtige Rolle. Sie können eine Belastung darstellen, der in der Forschung angemessen begegnet werden muss. Dieser Aspekt wurde bei der Wahl der Datenerhebungsmethode bedacht; im narrativen Interview können die Erzählenden das Gespräch so lenken, dass sie jeweils entscheiden, welche persönlich belastenden Erfahrungen sie nur streifen oder gar nicht ansprechen (vgl. Schnell, Heinritz 2006). Hinsichtlich der Anzahl der Interviews wurde von der Forscherin das Augenmerk darauf gelegt, dass im Sinne der Grundregel der Varianz unterschiedliche Vorerfahrungen und Vorkenntnisse seitens der Interviewten vorlagen. Die Reflexion der Doppelrolle der Interviewerin als ehemalige Lehrerin und Forscherin erforderte bei der Interviewerhebung besondere Beachtung. Zudem war die Reflexion der Forscherinnenrolle vor dem Hintergrund eigener Vorerfahrungen durch die Beschäftigung mit Kunst immer wieder neu zu vollziehen.

Interviewerhebung, -analyse und Auswertung

An vier aufeinanderfolgenden Tagen während der Blockwochenveranstaltung wurde jeweils ein Interview nach Unterrichtsschluss geführt. Drei Interviews fanden in einem ruhigen und zum Gespräch einladend eingerichteten Raum der Fachschule statt, das vierte Interview erfolgte in der

Privatwohnung einer Kollegin aus dem Fachschulkollegium, die sich in dem für verschiedene sozialpädagogische Initiativen genutzten Gebäudeensemble eines mit der Fachschule vernetzten ehemaligen Gutshofes befindet. Bei der Transkription der von der Forscherin auf elektronischen Datenträgern gespeicherten Interviews wurden Ort und Personen maskiert. Die Interviewten wiesen eine Altersunterschiedsspanne von sieben Jahren auf und brachten verschiedene schulische und berufliche Voraussetzungen mit, die zusammen mit der jeweiligen Gesprächsdauer in der folgenden Tabelle in eine Übersicht gebracht sind.

	Elsa	Inga	Rosa	Anna
Alter:	28	23	21	22
Schulabschluss:	Mittlerer Bildungsabschluss, Waldorfschule	Abitur	Fachabitur	Fachabitur, Waldorfschule
Vorherige Berufsausbildung:	Krankenpflegerin	–	Kinderpflegerin	Kinderpflegerin
Praxisstelle im Berufsanerkennungsjahr:	Stationäre und ambulante Kinder- und Jugendhilfe	Heilpädagogisches Kinder- und Jugendwohnheim	Jugendwohnprojekt	Waldkindergarten
Interviewdauer:	90 Min.	95 Min.	36 Min.	60 Min.
Nachgespräch:	30 Min.	30 Min.	20 Min.	10 Min.

Zu Beginn der Interviewsituationen wurde gemäß den Regeln der Erhebungsmethode des narrativen Interviews den Befragten das Forschungsvorhaben von der Forscherin noch einmal knapp dargestellt und das Vorgehen bei den Interviews erläutert, indem sie darauf hinwies, dass auf ihre Erzählaufforderung hin eine ganz von der Befragten ausgehende Erzählung ohne weitere Zwischenfragen seitens der Forscherin erfolgen möge. Notizen, die im Verlauf der Erzählung der Befragten von der Forscherin ggf. angefertigt wurden, dienten als Merkhilfe für mögliche Verständnisfragen im Anschluss an das Interview. Falls es sich im Hinblick auf das Forschungsinteresse als erforderlich herausstellen sollte, seien weiterführende Fragen

von der Forscherin vorbereitet. Eine Tonaufnahme von dem Interview werde im Anschluss verschriftet, was dazu diene, möglichst genau festzuhalten, was von der Befragten gesagt werde. Die Interviewpartnerinnen erteilten jeweils einzeln ihre schriftliche Zustimmung zu dem Interview und zu der Verwertung der aufgezeichneten Daten durch ihre Unterschrift auf einer von der Forscherin vorbereiteten Einverständniserklärung.

In den auf die offene Erzählaufforderung sowie auf die erste Ergänzungsfrage folgenden, unterschiedlich langen Stegreiferzählungen wurde entgegen der Erwartung der Forscherin von keiner der Befragten auf die künstlerischen Übungen Bezug genommen. Erst nach der Erzählcoda der jeweiligen Erzählteile brachte die zweite vorbereitete, an die Interviewten gerichtete Nachfrage mit direkter Bezugnahme auf die Erlebnisse in den Unterrichten im Malen, Zeichnen und Plastizieren verschieden lange, zum Teil sehr umfangreiche Erzählpassagen in Gang. Jede der Interviewsituationen beinhaltete die Möglichkeit zu einem anschließenden Nachgespräch. Zu allen Interviews wurde im direkten Anschluss jeweils ein Interviewprotokoll von der Forscherin angefertigt. Folgende kurze Zusammenfassung der Interviewprotokolle gibt die atmosphärischen Momente der Interviewsituationen wieder:

Das Interview mit Elsa verläuft im Vergleich zum Nachgespräch angespannt. Sie erweckt bei der Forscherin den Eindruck lebhafter, freundlicher Aufgeschlossenheit bei gleichzeitig leichter Verunsicherung, ob sie alles richtig macht. Während des Interviews wird sie einmal vom Klingeln ihres Handys irritiert. Immer wieder sucht sie angestrengt und engagiert nach treffenden Formulierungen für das, was sie ausdrücken möchte, und stellt im Nachgespräch fest, dass ihr durch ihr Sprechen über die Themen viele Aspekte erst bewusst geworden seien.

Inga erscheint früher als verabredet zum Interview, das ohne Störungen verläuft. Die unterschiedlichen Themenbereiche, auf die sie im Nachgespräch Bezug nimmt, betreffen ihre Erfahrungen im gymnasialen Kunst- und fachschulischen Musikunterricht und darin von ihr als unangemessene Belehrungen erlebte Situationen. Die Erfahrungen in ihrem Kunstprojekt während der Fachschulzeit, das sie in ihrer Praxisstelle durchführte, lassen sie zu der Überlegung kommen, in Zukunft als Erzieherin mit Kindern künstlerisch zu arbeiten. Sie möchte zukünftig auch ihre Erfahrung im Reiten in die pädagogische Praxis mit Kindern einbringen und betont in dem Zusammenhang ihr starkes Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung durch Ordnung, die sie durch Aufräumen herzustellen versuche. Ihrer Ansicht nach hat sie größere Mühe als andere, Chaos auszuhalten, und denkt manchmal, ein bisschen autistisch zu sein.

Rosa erscheint ebenfalls früher als verabredet zum Interview. Im Nachgespräch erzählt sie von ihrem Plan, nach Indien zu gehen, wo sie bereits

zuvor gewesen sei, und dort wieder in einem Kinderheim zu arbeiten. Bei der Verabschiedung erwähnt sie, dass sie nach Hause gehe, um sich ein indisches Gericht zu kochen, worauf sie sich schon freue.

Anna gibt ihr Interview im privaten Wohnbereich einer Kollegin aus dem Fachschulkollegium. Die Wohnung befindet sich auf einem ehemaligen Gut, welches dem Verbund der sozialpädagogischen Einrichtungen, dem auch die Fachschule angehört, angeschlossen ist. Unmittelbar vor dem Interview hat ein lockerer Ausklang der Unterrichtsblockwoche im Berufsanererkennungsjahr mit Grillen, Bogenschießen und Volkstanz stattgefunden. Während des Interviews ist Anna sehr angespannt und kämpft wiederholt mit den Tränen. Die Frage der Forscherin, ob sie das Interview abbrechen möchte, verneint sie und sagt, sie kenne von sich diese Reaktion gegenüber Menschen, die ihr begegnen, ohne sie zu bewerten und zu beurteilen. Sie könne sich schlecht abgrenzen, wenn sie bemerke, dass jemandem ein Anliegen sehr wichtig sei.

Die vier narrativen Interviews ergaben zur zweiten Nachfrage unterschiedlich gewichtete, umfangreiche Erzählteile zu den künstlerischen Übungen. Deren hohes Maß an Aussagekraft und Verwertbarkeit, das sich nach der Transkription des insgesamt 271 Minuten umfassenden Audiomaterials deutlich abzeichnete, führte zu der Entscheidung, zunächst diese durch die Nachfrage generierten Interviewpassagen in Anlehnung an die Narrationsanalyse nach Schütze (1983, 1987) differenziert nach Textsorten in Erzählung, Beschreibung und Argumentation sequenziell zu strukturieren und im Verfahren der Zeile-für-Zeile-Analyse offen zu kodieren (Strauss 1998). Parallel dazu erfolgte die Anfertigung von Memos für die Ideenentwicklung zur weiteren Strukturierung, Reflexion sowie Theoriebildung während des weiteren Forschungsprozesses (vgl. ebd.). Die Ergiebigkeit der feanalytisch rekonstruierenden Arbeitsschritte legte die nächste Entscheidung nahe, die ursprünglich auch auf biografische Ereignisse gerichtete Fragestellung im weiteren Forschungsverlauf weniger zu verfolgen. Die Interviewpassagen zur offenen Erzählaufforderung zu Beginn des Interviews sowie zu den Nachfragen 1 und 3 wurden demzufolge nicht der feanalytischen Auswertung unterzogen, was die Inkaufnahme des Ungenutzt-Bleibens der darin enthaltenen, ebenso reichhaltigen Daten erforderte. Die Beschränkung an dieser Stelle bedeutete für den Forschungsprozess, dass dem Erkenntnisinteresse, welches der oben formulierten Forschungsfrage zugrunde liegt, unter umfassender Ausschöpfung der Reichhaltigkeit des diesbezüglich relevanten Datenmaterials und der darin liegenden Vielfalt an Facetten nachgegangen werden konnte. Mit dieser Entscheidung wurde der Blickwinkel von der zu Beginn des Forschungsprozesses sehr offenen Fragestellung auf das Handlungsfeld künstlerischer Übungen und

daran gemachter ästhetischer Erfahrungen im Rahmen von Kunstunterricht an der Fachschule für Sozialpädagogik fokussiert.

Wesentliche Themen traten bereits in der ersten Analysephase des offenen Kodierens hervor und wurden im Hinblick auf verschiedene Arten von künstlerischen Übungen in den vier Interviews von den Befragten in individuell unterschiedlicher Weise angesprochen. Die weitere Untersuchung des Materials wurde darauf bezogen und mit Blick auf die Prozessstrukturen der jeweiligen Handlungsverläufe bei den verschiedenen Arten künstlerischer Übungen axial kodierend (Strauss und Corbin 1996) durchgeführt. Daraus ließen sich vier, die individuellen Erfahrungen übergreifende Fälle künstlerischer Übungen bilden, an denen die von den Interviewten wahrgenommenen Prozesse in Beziehung zum spezifischen Verlauf künstlerischen Übens hinsichtlich ihrer Bedingungen und Konsequenzen genauer betrachtet und analysiert wurden.

Da die individuelle Sicht Einzelner auf das erwartete Zustandekommen ihrer Erfahrungen durch die Beschäftigung mit Kunst und deren mögliche Bildungsrelevanz für die Qualifizierung zu beruflich pädagogischem Handeln als Ausgangspunkt für die Studie diente, wurde im zirkulären Auswertungsprozess fortschreitend nach diesbezüglichen Dimensionen geforscht. Dabei wurden auch einzelne, individuell biografische Problembereiche der Befragten dem Forschungsfeld entsprechend und als relevant für den Einzelfall analysiert, ohne den analytischen Fokus insgesamt zu dominieren. Die weiteren, selektiv kodierenden Analyseschritte (vgl. ebd.) führten in der Verdichtung des gespannten Kategoriennetzes in Richtung der Bildung von drei Kategorien, welche auf eine gegenstandsgegründete Theorie zu Prozessstrukturen des Handlungsverlaufs von künstlerischen Übungen verweisen. Sie zeigten eine Anschlussfähigkeit an zentrale Kategorien in der Diskussion um die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte und um mögliche Wege zur Befähigung zu sozialpädagogischem Handeln. Die oben behandelten theoretischen Zugänge zum Feld ästhetischer Bildung und die in der Professionalisierungsdebatte auffindbaren Überlegungen zu möglichen Beiträgen von ästhetischen Bildungsprozessen in der Ausbildung von pädagogischen, früh- und sozialpädagogischen Fachkräften bildeten die Grundlage für die weitere theoretische Sensibilisierung hinsichtlich einer Theoriebildung auf Grundlage der empirischen Daten.

3.3 Methodische Reflexion

Die oben behandelten Studien, die von der voraussetzungsvollen Annahme bestehender Transfereffekt der Beschäftigung mit Kunst auf die Befähigung zu pädagogischem Handeln ausgehen (Brater et al. 1984, 1987, 1989, 1990; Bree 2006; Schmalenbach 2011; Heinritz/Röhler 2013), lassen die der Stu-

die von Rittelmeyer (2010) zufolge jeweils indirekt zustande kommenden Entstehungs- und individuell unterschiedlichen Äußerungsweisen dieser Effekte ungeklärt. Die rekonstruktive Analyse der Daten aus den transkribierten narrativen Interviews zu der oben formulierten Forschungsfrage, die der vorliegenden Studie zugrunde liegt, ermöglichte es, einen vertieften Einblick in Prozessstrukturen zu erlangen, die dem Handeln auf dem Feld künstlerischer Übungen zugrunde liegen. Die den handelnden Subjekten auf diesem Handlungsfeld begegnenden Herausforderungen, die gelingenden oder scheiternden Umgangweisen mit ihnen und die damit verbundenen Lernchancen konnten im weiteren Forschungsverlauf bei theoretischer Sensibilisierung mittels der herangezogenen theoretischen Zugänge zum Feld ästhetischer Bildung und zum Feld pädagogisch professionellen Handelns forschungsstrategisch der Grounded Theory gemäß weiter zu Kategorien verdichtet werden. Die dabei herausgearbeiteten Dimensionen, die eine Anschlussfähigkeit sowohl an die Professionalisierungsdebatte in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern als auch im Hinblick auf allgemeinbildende Lernprozesse aufweisen, lassen den Schluss zu, dass sowohl in Fragen der allgemeinen Bildung als auch in der fachlichen Debatte um die Qualifizierung auf dem Feld der Sozialpädagogik dem Stellenwert ästhetischer Bildung begründeterweise Gewicht beizumessen ist.

Die Interpretation der Daten aus den Interviews zeigt auch, dass die seitens der Befragten auf sprachlicher Ebene stattfindende Reflexion ihres auf sinnlich-ästhetische und praktische Weise erlebten eigenen Handelns die Bewusstmachung der selbst erfahrenen Bildungsprozesse fördern kann. In den aus den verschiedenen Interviews stammenden unterschiedlich umfangreichen Anteilen von Interviewpassagen zu jeweils gleichartigen künstlerischen Übungen, spiegelt sich nicht nur das diesbezüglich unterschiedliche Reflexionsvermögen der Interviewten wider. Es kommt auch zum Ausdruck, dass die Befragten durch ihre unterschiedlichen biografischen Erfahrungen die individuellen Bezüge zwischen ihren praktisch handelnd gewonnenen ästhetischen Erfahrungen und ihren Selbstbildungsprozessen unterschiedlich herstellen. Auch die Rolle der Lehrperson brachten die Befragten individuell unterschiedlich zur Sprache, was die Frage nach der Bedeutung der Interaktion zwischen ihr und den Fachschülerinnen und Fachschülern für das Zustandekommen möglicher Prozesse der Selbstbildung aufwirft.

Ob sich Bildungsprozesse auf der Grundlage von ästhetischem Erleben und daran gemachter Erfahrung vollzogen haben, zu denen keine Erzählung erfolgte, lässt die vorliegende Studie offen. So erfolgte beispielsweise von keiner der Befragten ein Erzählteil zum Aquarellieren in der Nass-in-Nass-Technik, obwohl die Unterrichtsanteile dazu zeitlich von gleichem Umfang waren wie diejenigen, zu denen die Erzählungen erfolgten. Dar-

aus lässt sich die Frage ableiten, wie durch eine didaktische Ausarbeitung von Fragestellungen, die eine Reflexion zu diesem Erfahrungsfeld wie zu den übrigen künstlerischen Übungen anregen, die herausgearbeiteten Bildungschancen möglichst umfassend reflektiert und genutzt werden könnten. Im Hinblick auf die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Bildungschancen allgemeinbildender Art und auf die in ihnen enthaltenen, an die Debatte über mögliche Wege zur Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte anschließbaren Dimensionen, die in künstlerischen Übungen enthalten sind, könnte eine der Arbeit von Bree (2006) vergleichbare didaktische Arbeit zu diesem Handlungsfeld angeschlossen werden.

Über die Wirksamkeit künstlerischer Übungen als Ausbildungselement in der Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern auf deren Handlungsfähigkeit in der sozialpädagogischen Praxis macht die vorliegende Arbeit keine Aussagen. Zu dieser spezifischen Transferfrage könnte eine weiterführende, dem Forschungsgegenstand angemessene Arbeit mit entsprechend ausgerichtetem Forschungsdesign interessante Erkenntnisse ergeben.

Als Hinführung zum Feld der künstlerischen Übungen steht eine beispielhafte Beschreibung von Themen- bzw. Aufgabenstellungen jeweils am Anfang der folgenden Kapitel 4 zum Kohlezeichnen und Kapitel 5 zum Perspektivischen Zeichnen und Porträtzeichnen sowie der Unterkapitel zum Aquarellmalen und Plastizieren in Kapitel 6. In den ersten beiden Kapiteln erfolgt je eine vertiefende Fallinterpretation. Das daran anschließende Kapitel bringt die weiter verdichteten Ergebnisse der feinanalytischen Auswertung der Daten und der Rekonstruktion des Materials auf Grundlage ebenfalls vertiefter Analysen von zwei Fällen in je einem Unterkapitel zur Darstellung.

4. Fallinterpretation: Kohlezeichnen

Gleich zu Beginn der Ausbildung wird beim Kohlezeichnen in einer Reihe von aufeinander aufbauenden Übungen in dynamischem Zeichnen und in Schraffurtechnik an verschiedenen Hell-Dunkel-Studien gearbeitet, wobei die Aufgabenstellung jeweils eng vorgegeben ist. In Schrägschraffur soll beispielsweise von zunächst sehr wenigen und diffus auf dem ganzen DIN-A1-Hochformat angeordneten diagonalen Schraffurstrichen ausgehend allmählich eine zum Blattmittelpunkt hin oval und schließlich rund erfolgende Verdichtung entstehen, ohne dass Sprünge von einem Grauton zu einem anderen sichtbar werden. Der Schwierigkeitsgrad der insgesamt zehn Aufgabenstellungen steigert sich von Stufe von Stufe. Bieten die ersten vier Übungen einen weiten Spielraum für die Umsetzung, so sind die folgenden Themenstellungen immer enger gefasst. Die Reihe endet mit einer Übung, die zwar einen Rahmen hat, der dem am Anfang vorhandenen Spielraum vergleichbar ist, aber eine höhere Anforderung an die bis dahin erworbene Kunstfertigkeit der Zeichnenden stellt.

Kode I: Beim Kohlezeichnen kann geübt werden, gleichzeitig zielorientiert und ergebnisoffen bewusst den eigenen Willen entgegen inneren Widerständen konzentriert zu lenken

I.1 Vorausplanen und Vorstellungen vom Endprodukt überwinden, um trotz Unsicherheit handlungsfähig zu werden

I.1.1 Identifikation mit dem eigenen Handeln zwischen Begrenzung und Offenheit

Elsa 366-370: en anderes . spannendes Erlebnis warn diiie . Kugeln mit den. ehm mit den Strichen. wo man vom Hellen ins Dunkle gegangen sind und ehm .. wieder raus oder auch andersrum dass wir vom Dunkeln ins Helle gelaufenehemehm gewor ehm .. gemalt habe

Das Vorgehen bei der schraffierenden Verdichtung von Kugeln aus Strichen wird von Elsa als «*spannendes Erlebnis*» bewertet. Andere spannende Erlebnisse, die mit dem Kohlezeichnen in Verbindung gebracht werden, sind möglicherweise aus der Auseinandersetzung mit anderen Aufgabenstellungen wie dem perspektivischen Zeichnen und Porträtzeichnen hervorgegangen.

Ein «*spannendes Erlebnis*» entsteht an einem bestimmten Ort. An der Stelle, wo der Ausgang einer offenen Situation nicht gewiss ist, wird eine

Veränderung der bestehenden Situation mit wachem Interesse und Aufmerksamkeit erwartet. Ob die Veränderung zum Positiven oder Negativen erfolgt, ist ungewiss. Die Spannung kann als mehr oder weniger stark erlebt werden, und die Bereitschaft, sich der Ungewissheit und Spannung auszusetzen, kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein.

Bei der Übung im Kohlezeichnen handelt es sich nicht um beliebige, sondern um bestimmte Striche, und zwar um *«die Striche»*, die zu einem bestimmten Ergebnis, nämlich *«den Kugeln»*, führen. Die Spannung entsteht möglicherweise dadurch, dass im Gegensatz zu diesen genauen Vorgaben bei der Aufgabenstellung *«vom Hellen ins Dunkle»* nicht genau festgelegt ist, in welcher Reihenfolge die Schritte zum Ziel erfolgen, *«wo man vom Hellen ins Dunkle .. und ehmm .. wieder raus oder auch andersrum dass wir vom Dunkeln ins Helle»*. Auch die Art der Arbeitsschritte ist nicht genau festgelegt; ob es sich um Gehen, Laufen, Werden oder Malen handelt, ist scheinbar ungewiss: *«dass wir vom Hellen ins Dunkle gegangen sind und ehmm gelaufenefenemehm gewor ehmm .. gemalt»*. Die Formulierung *«dass wir ... gelaufen»* verweist auf die physische Bewegung der Personen und rückt so die körperliche Beteiligung der handelnden Person ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Das *«gelaufen»* kann als dynamische Steigerung von *«gegangen»* verstanden werden. Es bezieht sich möglicherweise zugleich auf die fließenden Übergänge in den zu erzielenden Hell-Dunkel-Verläufen. Damit fokussiert sich die Aufmerksamkeit stärker auf das Produkt. Die Aufmerksamkeit richtet sich mit der wahrscheinlich gemeinten Formulierung *«geworden»* weiter auf das erzielte Ergebnis. Das nicht zu Ende ausgesprochene *«gewor»* bringt möglicherweise die Unsicherheit darüber zum Ausdruck, ob das Produkt fertig geworden ist oder noch weiter hätte bearbeitet werden können, der Prozess also nicht abgeschlossen ist.

Ist zunächst die allgemeine Formulierung *«wo man...gegangen»* gewählt, drückt sich eine fortschreitende Identifikation mit dem Wechsel zu *«dass wir ... gelaufenefenemehm gewor ehmm ... gemalt habe»* aus. Es ist nicht eindeutig vom Hellen und Dunklen der Produkte die Rede, die Handelnden selbst sind vom Hellen ins Dunkle und zurück *«gegangen ... gelaufen ... gewor»*, was auf eine starke Identifikation mit dem Entstehungsprozess und dem Produkt schließen lässt. Die Grenze zwischen den handelnden Personen und ihren Produkten löst sich tendenziell auf.

Mit dem abschließenden *«gemalt»*, dem *«habe»* statt *«geworden ... sind»* hinzuzufügen ist, erfolgt die Wende zurück zu den handelnden Subjekten im Verhältnis zu ihrem jeweiligen Objekt. Anstelle der sachlich treffenden Bezeichnungen *gezeichnet* oder *schraffiert* verwendet Elsa *«gemalt»*, was ebenfalls darauf hinweist, dass die Aufgabenstellung mehrfache Deutungsmöglichkeiten beinhaltet. Die fließenden Übergänge von Hell zu Dunkel weisen durch den flächigen Charakter eine malerische Qualität auf.

Diese vielfältigen, mehrdeutigen, offenen Aspekte, die bei der Kohlezeichnung eine Rolle spielen, bei gleichzeitig genauen Vorgaben zum anzustrebenden Ziel und strenger Begrenzung der zu verwendenden Mittel erzeugen möglicherweise aus Sicht von Elsa das Spannungsmoment. Aus dieser Verfassung heraus handelnd, gelangt sie zu der starken Identifikation mit der Tätigkeit.

1.1.2 Beim Kohlezeichnen wird das stete Wechseln zwischen konzentriert achtsamer Aktion und Reaktion geübt

Elsa 374-391: ja wie wichtig es is eigentlich oder wie wie konzentriert man sein muss um . ehm .. diese diese Übergänge in einer Harmonie hinzukriegen und . wie . störend es ist wenn man mal en Ausrutscher hat oder . was heißt nich unbedingt störend sondern . wie wie . ehm .. auffallend es is wenn da irgendwie das nich im Einklang is sondern maln Strich aus Versehen durch irgendwas stärker oder dunkler geworden is und was das für Konsequenzen hat .. also das is eigentlich en weitreichende ehm ja ne weichreichemweitreichende ehm Ausgang hat wenn man machen zu dunklen Strich und muss halt das ganze Bild danach wieder ausrichten ne . dass das dann wieder alles wieder im im im Einklang is und ... diese vorsichtig dieses Vorsichtgsein dieses Herantasten dieses . Feinfühlige . ehm daran halt üben zu können das war sehrsch sehr sehr spannend

Das mit dem Kohlezeichnen einhergehende Erleben von Spannung resultiert zudem möglicherweise daraus, dass von der zeichnenden Person ein hohes Maß an Konzentration als innere Haltung als Voraussetzung für das Schaffen harmonischer Übergänge von Hell nach Dunkel aufzubringen ist: «wie konzentriert man sein muss um. ehm .. diese diese Übergänge in einer Harmonie hinzukriegen». Die «Harmonie» kann sich aber auch auf die innere Verfassung der zeichnenden Person, auf ihr inneres, emotional harmonisches Gleichgewicht beziehen. Die innere Harmonie könnte Bedingung für das Gelingen der Übergänge sein.

Die handwerkliche Fertigkeit sowie das Sehvermögen spielen hierbei möglicherweise eine untergeordnete Rolle. Die nur für einen Augenblick fehlende Konzentration auf das Produkt, auf die eigene Tätigkeit oder auch die innere Verfassung führt hinsichtlich der optischen Wahrnehmung zum «Versehen» und hinsichtlich der handwerklichen Ausführung zum «Ausrutscher», der die einheitliche Wirkung des Produktes beeinträchtigt: «wie störend es ist wenn man mal en Ausrutscher hat ... wie wie. ehm .. auffallend es is wenn da irgendwie das nich im Einklang is sondern maln Strich aus Versehen durch irgendwas stärker oder dunkler geworden is». Die Beeinträchti-

gung des Einklangs kann sich störend auf die Hell-Dunkel-Übergänge oder auch auf die Konzentration der zeichnenden Person auswirken.

Ein unbeabsichtigt dunkler oder stärker erzeugter Strich als die bisherigen stört den bis dahin erlangten Einklang der Übergänge dadurch, dass er als einziger in der Gesamtheit aller anderen Striche auffällt. Jeder einzelne Strich muss also in die Gesamtwirkung von harmonischem Übergang von Hell nach Dunkel eingepasst werden. Um keine derartigen Ausrutscher zu produzieren, muss die Tätigkeit also in jedem Augenblick mit jedem einzelnen Strich bewusst auf den Erhalt des Einklangs hin ausgerichtet werden. Das bedeutet, dass gleichzeitig die bereits erzeugten und weiter zu erzeugenden flächigen Hell-Dunkel-Werte aufmerksam im Blick behalten werden müssen und die Ausführung der einzelnen Striche in Stärke und Dunkelheit genau bemessen werden muss. Durch die bewusst und aufmerksam geführten Striche wird aktiv dagegengesteuert, dass es sich unbeabsichtigt ereignet, dass *«man mal en Ausrutscher hat»* oder dass unversehens *«irgendwas stärker oder dunkler geworden is»*. Im Aufrechterhalten der Konzentration auf das bereits bestehende Hell-Dunkel, auf das noch zu schaffende Hell-Dunkel sowie auf die nicht zu starke oder dunkle Ausführung der Striche liegt ein weiteres Spannungsmoment beim Kohlezeichnen. Bei fehlender Konzentration oder mangelnder Umsicht in nur einem Moment, in dem ein zu dunkler Strich gezeichnet wird, treten weitreichende Konsequenzen ein: *«und was das für Konsequenzen hat . also dass es eigentlich en weitreichende ehm ja ne weichreichemweitreichende ehm Ausausgang hat wenn man machten zu dunklen Strich»*.

Dieses zeigt, dass das Produkt beim Kohlezeichnen vom Grad der Konzentration des zeichnenden Subjektes auf seine Wahrnehmung der fortwährend von ihm veränderten Zeichnung und auf seine auf die jeweilige Entstehungsstufe abgestimmte weiterführende Tätigkeit abhängt. Es handelt sich um ein fortwährendes wachsendes Wechselspiel zwischen impulsgebender Aktion und korrigierender Reaktion im Hinblick auf den erreichten Stand des Produktes und auf das angestrebte Ziel. Dabei liegen Aktion und Reaktion so eng beieinander, dass sie wie zwei Motive in einem Vexierbild zusammenfallen, wodurch ein weiteres Spannungsmoment beim Kohlezeichnen hinzutritt. Beide Gesichtspunkte gleichzeitig im Bewusstsein zu haben und das Handeln danach auszurichten, ist nahezu unmöglich.

Eine weitere Spannungssteigerung besteht in der Dimension des einzelnen Striches als Ausrutscher im Verhältnis zum gesamten, aus einer Vielzahl von Strichen bestehenden Bild. Dieses muss nach dem einzelnen, fehlerhaften Strich in einem weiteren Arbeitsgang ausgerichtet werden: *«muss halt das ganze Bild danach wieder ausrichten ne . dass das dann wieder alles wieder im im im Einklang is»*.

Auf dem Weg zu harmonischen Übergängen von Hell nach Dunkel wird neben der Konzentration die vorsichtige Haltung und Feinfühligkeit der zeichnenden Person als eigenständiges Element erlebt, das bei seiner Anwendung zugleich geübt wird. Die Erfahrung, dass es beim Kohlezeichnen neben zu erlernenden handwerklichen Fertigkeiten und dem Wahrnehmungsvermögen auch um innere Einstellungen geht, die dabei geübt werden können, ist möglicherweise unerwartet eingetreten. Mit den Formulierungen *«diese vorsichtig dieses Vorsichtig sein dieses Herantasten dieses . Feinfühlige»* unterstreicht Elsa die hohe Bedeutsamkeit des konzentriert wachsam und sensiblen Vorgehens. Die Vorsicht wägt mögliche Konsequenzen des geplanten Handelns im Voraus ab. Das Herantasten geht schrittweise vor sich, wobei die Beschaffenheit des Getasteten erkundet wird, ohne es zu beschädigen oder selbst Schaden zu erleiden. Eine Annäherung des Subjektes an das Objekt erfolgt bewusst, behutsam und achtsam. Diese Qualitäten sind von der zeichnenden Person gefordert, sie muss sie also bereits als Fähigkeit zur Verfügung haben. Durch das Üben einer Fähigkeit, sei sie noch so anfänglich, kann sie nach und nach immer weiter gesteigert werden. Dem Üben liegt der freie Entschluss der übenden Person zugrunde. Ob und wann ein Üben dazu führt, dass das Geübte besser gekonnt wird, ist ungewiss. Geübt wird aber in der Erwartung, dass der Zuwachs an Können eintritt. Das Üben selbst geht also mit Spannung einher, da nicht sicher ist, ob und in welchem Maße ein Zuwachs an Fähigkeit erlangt wird. Das Üben kann hingegen auch Rückschritte mit sich bringen. Die erforderliche innere Haltung besteht in der Bereitschaft, sich dieser Spannung zu stellen: *«diese vorsichtig dieses Vorsichtigsein dieses Herantasten dieses . Feinfühlige . ehm daran halt üben zu können das war sehrsch sehr sehr spannend»*.

1.1.3 Die Ungewissheit über das Gelingen des ersten Striches als Hürde vor dem Anfang

Elsa 560-566: ja als Erstes ehm . man hat man hat ja immer erst ehm man hat erst das weiße Blatt und dann diesermn diesen mutigen Schritt jetzt irgendwo en Strich hin zu machen das war schon da war schon ne ne Hürde drin. weil man es nicht wusste oh Gott krieg ich den Strich dann auch noch so verbaut dass er dann da innmehm die Aufgabenstellung halt hinterher macht

Das Kohlezeichnen beginnt damit, dass die zeichnende Person sich mit dem weißen Blatt konfrontiert erlebt: *«ja als Erstes ehm . man hat man hat ja immer erst ehm man hat erst das weiße Blatt»*. Als Nächstes wird eine Hürde erlebt, deren Überwindung durch einen Schritt in eine beliebige

Richtung Mut erfordert: *«dann diesermn diesen mutigen Schritt jetzt irgendwo en Strich hin zu machen das war schon da war schon ne ne Hürde drin».*

Die Frage nach dem Mut stellt sich in dem Moment, in dem eine Handlung bevorsteht, deren Ergebnis nicht vorhersagbar ist, die aber Bedeutung für das später zu erreichende Ziel hat. Die Handlung besteht in der Ausführung nur eines Striches. Nach der Ausführung dieses ersten Striches ist sogleich der mit Abstand prüfende Blick erforderlich, um beurteilen zu können, ob das Handlungsergebnis hinsichtlich des anvisierten Ergebnisses zielführend ist.

Diese Prüfung lässt sich gedanklich nicht vorwegnehmen, *«weil man es nicht wusste»*. Sie setzt die Handlung in Unsicherheit voraus. Daher ist als Nächstes mit einem mutigen Schritt die Hürde zu überwinden. Die *«schon»*, d. h. früh bestehende Hürde stellt die Unsicherheit über das Gelingen der bevorstehenden Handlung dar. Es handelt sich um eine innere Hürde bei der ausführenden Person, nicht um ein technisch-handwerkliches oder ein Verständnisproblem. Möglicherweise folgen später weitere Hürden.

In der Konfrontation mit dem weißen Blatt ist Mut erforderlich, um mit der Zeichnung zu beginnen, weil das Risiko zu scheitern eingegangen werden muss. Das Risiko liegt darin begründet, dass keine genaue Zielvorgabe darüber besteht, wo genau auf dem weißen Blatt der erste Strich zu lokalisieren ist: *«irgendwo»*. Er erfolgt hingegen zeitlich *«jetzt»* in einem bestimmten Moment der Gegenwart und steht zugleich in Beziehung zu einem späteren Moment und dem *«dann...hinterher»* zu erreichenden Zustand der Zeichnung: *«und dann diesermn diesen mutigen Schritt jetzt irgendwo en Strich hin zu machen das war schon da war schon ne ne Hürde drin. weil man es nicht wusste oh Gott krieg ich den Strich dann auch noch so verbaut dass er dann da innmehm die Aufgabenstellung halt hinterher macht»*. Die Annahme, dass vom Gelingen oder Scheitern des ersten Striches das Gelingen des gesamten Schaffensprozesses (*«oh Gott krieg ich den Strich dann auch noch so verbaut»*) und über die zu bewältigende Aufgabenstellung hinaus (*«dass er dann da innmehm die Aufgabenstellung»*) das *«hinterher»* erlangte Endergebnis abhängt, stellt die anfangs zu überwindende Hürde dar.

1.1.4 Das Nachdenken darüber, was zu tun ist, erschwert die Ausführung

Elsa 566-571: oder auch diesen diese Übergänge halt ehm .. raussetz also dieses Lockere . einfach drauf zu en paar Striche machen und dann zu gucken was . ehm was rauskommt ehm fand ich sehr schwer . weil ich ehmm immer gedacht hab wenn ich einsetze muss ich schnell gucken dass er auch im Kontext steht damit es dann eins wird

Die Lösung der Aufgabenstellung, die Übergänge von Hell nach Dunkel zu gestalten, erfolgt dadurch, dass einige Striche durch ein bestimmtes Vorgehen, nämlich *«dieses Lockere»*, von einem nicht näher bestimmten Innen nach außen gesetzt werden *«oder auch diesen diese Übergänge halt ehm ... raussetz also dieses Lockere»*. Das *«Lockere»* kann die Handhabung des Kohlestiftes auf dem Papier bezeichnen. Es kann sich aber auch – und möglicherweise gleichzeitig – auf die von Hell nach Dunkel übergehenden bzw. zu gestaltenden Grauwerte beziehen, die keine festen Grenzen zwischen den Helligkeits- und Dunkelheitswerten aufweisen sollen. Weiterhin kann es bedeuten, dass die innere Verfassung der zeichnenden Person zwar konzentriert und mutig, aber nicht angespannt, sondern locker ist. Das lockere Vorgehen beinhaltet ein unkompliziertes, dabei zielgerichtetes und begrenztes Agieren: *«einfach drauf zu en paar Striche machen»*. Nach nur wenigen Strichen wird das Ergebnis der Aktion betrachtet *«und dann zu gucken was . ehm was rauskommt»*.

Wie bei dem ersten Strich, der auf das weiße Blatt zu setzen ist, stellt die Aufgabe, Übergänge zu schaffen, Elsa vor eine Schwierigkeit. Sie besteht in den Vorüberlegungen zu den Konsequenzen der gesetzten Striche für das weitere Vorgehen und das angestrebte Ergebnis: *«ehm fand ich sehr schwer . weil ich ehmm immer gedacht hab wenn ich einsetze muss ich schnell gucken dass er auch im Kontext steht damit es dann eins wird»*. Dabei wird von Elsa genau über einen einzelnen Strich (*«er»*) als erstem von einigen wenigen Strichen in seiner Bedeutung für den Fortgang des Zeichnens im Voraus nachgedacht. Jede beabsichtigte Handlungssequenz stellt Elsa möglicherweise erneut vor eine Anfangshürde. Es wird von ihr als *«sehr schwer»* erlebt, den Umschwung von innerer Tätigkeit des Nachdenkens darüber, wie das bevorstehende Tun erfolgen muss, damit die Konsequenzen der Zielrichtung entsprechen, in die tatsächliche Durchführung zu vollziehen. Dabei ist das Nachdenken von Dauer gekennzeichnet: *«weil ich ehmm immer gedacht hab»*, während das Einsetzen der Handlung in der Vorstellung schnell abgelöst wird von der Betrachtung der Ergebnisse: *«wenn ich einsetze muss ich schnell gucken dass er auch im Kontext steht damit es dann eins wird»*. Der einzelne Handlungsschritt wird so geplant, dass er in der Summe aller Handlungsschritte als einem Ganzen aufgeht.

1.1.5 Eine Vorstellung vom Endprodukt erschwert das Handeln

Elsa 571-576: ehm .. dann dieses Dunklerwerden .. ist ehm . auch wieder so aber en leichterer Schritt gewesen ehm der hatte auch ne gewisse Schwierigkeit drin ehm . weil ich immer dieses dachte ich f ich hatte son sone Vorstellung einen harmonischen Übergang zu haben

wo man eigentlich keine eh Stufen sieht sondern dass das wie son fließenden Übergang gibt

Nachdem der erste Strich ausgeführt worden ist, folgt die Phase des Schaffens von Übergängen von Hell nach Dunkel. Zu Beginn der Phase ist ebenfalls ein mutiger Schritt über eine Hürde hinweg zu gehen. Dieser zweite Schritt wird aber als weniger schwierig bewertet als der erste Strich auf dem weißen Blatt: *«dann dieses Dunklerwerden .. ist ehm . auch wieder so aber ein leichter Schritt gewesen ehm der hatte auch ne gewisse Schwierigkeit drin»*. Die Schwierigkeit liegt hierbei begründet in der gedanklichen Vorstellung von dem, was mit dem Zeichnen erzielt werden soll und auch von dem, was nicht erzielt werden soll. *«weil ich immer dieses dachte ich f ich hatte son sone Vorstellung einen harmonischen Übergang zu haben wo man eigentlich keine eh Stufen sieht sondern dass das wie son fließenden Übergang gibt»*. Die gedankliche Vorwegnahme des einzelnen Striches und seiner Konsequenzen für den weiteren Fortgang des Prozesses und für das Endergebnis steht nicht mehr im Vordergrund. Vielmehr erfolgt in der Vorstellung ein Abgleich zwischen dem bis dahin Geschaffenen und dem angestrebten Ziel.

1.2 Abstand nehmen – beobachten, vergleichen und beurteilen – feiner ausrichten

1.2.1 Umgang mit einem Fehler und dem Gefühl von Ärger

Elsa 577-590: und dann isse so ausgerutscht dass ich einmal zu feste aufgedrückt habe ehm . dann hat man hab ich mich erst mal geärgert . hatte wieder Abstand genommen hab mir das ne Zeit lang angeguckt und dabei dann gleichzeitig eh geschaut und kontrolliert ehm wo muss ich die nächsten Striche hinsetzen dass es wieder inne inne Rundung reinkommt und ehm dann überlegt wiiie wo ich noch mehr Striche hinsetzen muss um die um die eh Verdunklung ehm zu machen ehm ... es war eigentlich nich irgendwie dann mehr also . dieser Krampf oder dieser dieser Mut Krampf nich unbedingt aber dieser Mut anzufangen war nur also am Anfang war nur son . größerer Schritt zu machen . und ehm . wenn mir dann was ausgerutscht is . wars eigentlich eher Ärger und ehm . gleich die Kontrolle wie krieg ich das wieder in den Griff

Nachdem eine erste Phase des Schraffierens von Hell nach Dunkel erfolgt ist, unterläuft Elsa ein Fehler, den sie nicht sich selbst zuschreibt. Der Fehler passiert *«dann isse so ausgerutscht»*. Die Folge des Ausrutschens besteht darin, dass Elsa, statt locker und zielsicher die Schraffurstriche zu setzen,

bei einem einzelnen Strich zu fest aufdrückt: *«dass ich einmal zu feste aufgedrückt habe»*. Der Ausrutscher ereignet sich nicht selbst verantwortet, somit ist die Konsequenz aus dem Ausrutscher ebenfalls nicht selbst verschuldet.

In Folge des zu fest aufgedrückten Striches fühlt Elsa Ärger, was sie das Zeichnen unterbrechen lässt: *«dann hat man hab ich mich erst mal geärgert . hatte wieder Abstand genommen»*. Der zeitliche Sprung von *«hab»* zu *«hatte»* kann darauf hinweisen, dass sie wieder ganz an den Anfang des Zeichnens zurückkehrt. Möglicherweise deutet er auch darauf hin, dass sie bereits Abstand genommen hat, bevor der Ärger gefühlt wird.

«es war eigentlich nich irgendwie dann mehr also . dieser Krampf oder dieser dieser Mut Krampf nich unbedingt aber dieser Mut anzufangen war nur also am Anfang war nur son . größerer Schritt zu machen . und ehm . wenn mir dann was ausgerutscht is . wars eigentlich eher Ärger und ehm . gleich die Kontrolle». Die Formulierung *«dieser Krampf»*, die gleich wieder zurückgenommen wird, deutet darauf hin, dass durch das Gefühl des Ärgers die Fortsetzung des Schraffierens hätte ins Stocken geraten können. Aus dem Krampf heraus die Tätigkeit wieder aufzunehmen, wäre möglicherweise nicht gelungen. Durch das Abstandnehmen ist der Krampf, der zum gestauten Zum-Stillstand-Kommen der Aktivität geführt hätte, vermieden worden. Stattdessen ist umgehend *«die Kontrolle»* über die zugleich lockere und zielgerichtete Tätigkeit wiedererlangt worden. Die Kontrolle bringt zu der Lockerheit eine deutliche Festigkeit, ohne zu stagnieren. Die Kontrolle begleitet die Tätigkeit durch Aufmerksamkeit auf die jeweils aktuelle Handlung und mit Blick auf die Zielrichtung in Form des fragenden inneren Dialogs: *«wie krieg ich das wieder in den Griff»*.

Dieser Moment unterscheidet sich von der *«Hürde»*, die zu Beginn des Prozesses überwunden werden muss. Nachdem das Gefühl des Ärgers überwunden ist, gewinnt Elsa *«die Kontrolle»* über ihr Handeln zurück. Zu Beginn hingegen war das Gefühl des Mutes aufzubringen, damit die Tätigkeit überhaupt in Gang gesetzt wird: *«dieser Mut anzufangen war nur also am Anfang»*. Es handelt sich anfangs also darum, sich vorsätzlich und bewusst aus freiem Entschluss auf unsicheres Terrain zu begeben, das Gelingen anzustreben und dabei das Scheitern zu riskieren. Im weiteren Verlauf hat der Umgang mit dem Gefühl des Ärgers und dem Bedürfnis nach Kontrolle größere Bedeutung.

1.2.2 Realistischeres Selbstbild durch Selbsterfahrung in der Gruppe

Elsa: 594-609: ehm ja und dann war auch nochn Teil von von Vergleichen halt auch da . wo man dann bei den andern gesehen hat wie die das dann hingekriegt ham wenn die das dann leichter oder in in helleren ehm Nuancen halt hingekriegt haben . da warn dann noch so

. ehm ... bei mir halt . ehm so Fragen warum is das bei mir so kräftig und warum krieg ich das nich leicht hin warum krieg ich das nich locker und fließend hin ehm . also es gingen ganz viele psychologische Gespräche in mir ab während der Zeit weil für mich das eigentlich immer en Bild von mir selber is und ehm .. ich ne Wunschvorstellung von mir habe die nich existiert also die wirklich nur bei mir im Wunsch da is (lacht) und ich halt mich durch das Zeichnen auch noch mal ganz anders wahrgenommen habe und . ehm . reflektieren konnte . und ehm . ja Stärken und halt auch Schwächen sehen konnte und das war halt sehr spannend

Die Arbeit in der Gruppe führt nach der ersten Phase der Auseinandersetzung mit dem eigenen Produkt dazu, dass Elsa die eigene Arbeitsweise mit der Arbeitsweise oder auch den Arbeitsergebnissen der anderen Gruppenmitglieder vergleicht. Sie beobachtet, dass die anderen Teilnehmenden leichter zu ihren Ergebnissen kommen, womit gemeint sein kann, dass es ihnen weniger schwerfällt, den Mut, die Konzentration, die Lockerheit, den Abstand und die Kontrolle aufzubringen oder dass sie weniger fest mit dem Stift aufdrücken. Möglicherweise sieht sie bei den anderen Teilnehmenden *«dieses Lockere»* (566-571), da sie es selbst nicht im gleichen Maße vermag. Die Art und Weise zu schraffieren hat eine damit korrespondierende Qualität der erzielten Nuancen zur Folge. Die Beschreibung, etwas *«leichter oder in in helleren ehm Nuancen halt hingekriegt»* zu haben, kann sich sowohl auf die weniger angestrengt konzentrierte Vorgehensweise als auch auf das leichtere Aufsetzen der Kohle beziehen: *«dann war auch nochn Teil von von Vergleichen halt auch da . wo man dann bei den andern gesehen hat wie die das dann hingekriegt ham wenn die das dann leichter oder in in helleren ehm Nuancen halt hingekriegt haben»*.

Diese vergleichende Beobachtung veranlasst Elsa zu einem inneren Dialog anderer Art als zuvor, bei dem sie sich Fragen bezüglich des Objektes gestellt hat. Die Fragen richten sich jetzt auf sich selbst als handelndes Subjekt: *«da warn dann noch so . ehm ... bei mir halt . ehm so Fragen warum is das bei mir so kräftig und warum krieg ich das nich leicht hin warum krieg ich das nich locker und fließend hin»*. Gefragt wird nach der Begründung dafür, dass sie nicht *«locker und fließend»* wie die anderen vorgeht und nicht zu gleichen Ergebnissen *«locker und fließend»* gelangt wie sie. Im Vergleich mit den Arbeiten der anderen Teilnehmenden wird Elsa die eigene, individuelle Vorgehensweise und das daraus resultierende individuell erscheinende Aussehen des Produktes bewusst.

Diese reflektierenden Gedankengänge im Zusammenhang mit dem Kohlezeichnen vollzieht Elsa fortwährend und in großem Umfang und bezeichnet sie als innere *«psychologische Gespräche»*, die ihre Ursache darin

haben, dass sie es beim Kohlezeichnen mit dem Bild von sich selbst zu tun hat. Die Gespräche haben eine Eigendynamik, sie werden nicht von Elsa geführt *«es gingen ganz viele psychologische Gespräche in mir ab während der Zeit»*. Beim Zeichnen und im Vergleich der eigenen Zeichnung mit den Produkten der anderen Teilnehmenden reflektiert sie die Bilder, die auf dem Papier entstehen, und zugleich ihr eigenes Selbstbild. Dieser Vergleich beim Kohlezeichnen führt ihr vor Augen, dass sie ein unrealistisches Selbstbild hat. Ihr wird deutlich, dass ihr Selbstbild eine Wunschvorstellung ist: *«weil für mich das eigentlich immer ein Bild von mir selber ist und eh... ich keine Wunschvorstellung von mir habe die nicht existiert also die wirklich nur bei mir im Wunsch da ist (lacht)»*. Die gewonnene Einsicht in den Zusammenhang zwischen Kohlezeichnung und Selbstbild ist möglicherweise überraschend oder verunsichernd und es erfolgt eine Distanzierung durch das Lachen. Dieses kann aber auch auf die Erkenntnis bezogen sein, dass Wunsch und Wirklichkeit bezüglich des Selbstbildes nicht übereinstimmen. Darin kann die Aufforderung gesehen werden, die Wunschvorstellung der Wirklichkeit anzupassen oder umgekehrt, was ebenfalls zu Verunsicherung führen kann. Das Lachen kann auch diesbezüglich einen Distanzierungsversuch als Reaktion auf die Verunsicherung zum Ausdruck bringen.

Das Kohlezeichnen eröffnet eine weitere und andersartige Möglichkeit der Selbsterfahrung durch Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion: *«und ich halt mich durch das Zeichnen auch noch mal ganz anders wahrgenommen habe und... eh... reflektieren konnte»*, wobei unerwähnt bleibt, mit welcher Art von Selbsterfahrung hier verglichen wird und welche Möglichkeiten sonst bestehen. Andere Reflexion und Wahrnehmung ist dieser Erfahrung vorangegangen. Beim Kohlezeichnen können eigene Stärken und Schwächen möglicherweise anders als sonst sichtbar werden: *«und eh... ja Stärken und halt auch Schwächen sehen konnte»*. Hier tritt erneut Spannung auf, da neue Erfahrungen bezüglich eigener Stärken und Schwächen erwartbar sind, aber zugleich ungewiss ist, welcher Art sie sind und welche Bedeutung diese Erfahrungen haben werden: *«und das war halt sehr spannend»*.

1.2.3 Einfühlung in Notwendigkeit und Neuausrichtung des Handelns können Stimmigkeit wiederherstellen

Interviewerin 611-613: *jetzt haben Sie ja gerade so beschrieben wie sie also... zurücktreten beobachten gucken wie gehts weiter wo muss jetzt was passieren ...*

Elsa 619-627: *dann wars kein Problem dann bin ich direkt drauf zu und hab direkt da wo ich gemeint hab was weitergehen musste eh... weitergemalt. bin dann auch gleich wieder zurückgegangen stimmt es jetzt ist es jetzt wieder innn... eh... im Einklang und gehört das jetzt*

*so oder wo muss ich wieder hin dann konnt ich wieder ausbessern.
also dann dann lief (betont) es wieder also daaa . war dann wieder
okay. aber es war halt wie so ne kleine Pause Unterbrechung ehm und
Neuorientierung son dunkler Strich*

Nachdem Orientierung und Kontrolle nach dem zu fest aufgedrückten Strich von Elsa wiedererlangt sind, setzt sie das Schraffieren unmittelbar und problemlos fort. Der zu fest aufgedrückte Strich oder auch die durch ihn erforderlich gewordene Unterbrechung der Aktivität und die dabei reflektierende, neue Orientierung verschaffende Betrachtung kann von Elsa als Problem erlebt worden sein. Indem sie ihr Produkt reflektierend betrachtet, verschafft sie sich ein Bild davon, an welcher Stelle die Aktivität im Sinne der Zielrichtung fortzuführen ist, und nimmt genau dort das Schraffieren gezielt wieder auf: *«dann wars kein Problem dann bin ich direkt drauf zu und hab direkt da wo ich gemeint hab was weitergehen musste eh . weitergemalt»*.

Schon kurz darauf unterbricht sie das Schraffieren erneut, diesmal aber, ohne zuvor einen zu dunklen Strich produziert zu haben. Sie stellt sich dabei die Frage, ob die Zeichnung nach dem kurzen korrigierenden Eingreifen störungsfrei (vgl. 374-391) ist. *«bin dann auch gleich wieder zurückgegangen stimmt es jetzt is es jetzt wieder innnim ehm . im Einklang und gehört das jetzt so»*. Die Unterbrechung der Tätigkeit und die Reflexion der geschaffenen Situation werden ohne zuvor produzierten Fehler vorgenommen. Es erfolgt ein vorbeugender Wechsel zwischen Aktion und Reflexion, um Fehler zu vermeiden oder zeitnah korrigieren zu können.

Die Formulierungen *«stimmt es [...] im Einklang [...] gehört das»* verweisen auf die Sinnestätigkeit des Ohres, die den Zusammenklang mehrerer Töne gleichzeitig oder auch nacheinander als harmonisch oder disharmonisch wahrnehmen kann. Damit verweist Elsa darauf, dass ihr Erleben der Stimmigkeit des Produktes nicht allein dadurch zustande kommt, dass sie mit distanzierterem Auge den einzelnen Strich im Verhältnis zum Ganzen prüft. Damit kann ein Einfühlungsvermögen angesprochen sein, das über die rein optische Wahrnehmung hinausweist. In der Frage, die sich Elsa stellt, kommt die starke Identifizierung mit der wiederholt korrigierenden Tätigkeit am Objekt zum Ausdruck: *«oder wo muss ich wieder hin»*. Sie fühlt sich in das Objekt ein und fragt nicht danach, wohin sie die Zeichenkohle erneut korrigierend befördern muss, sondern wohin sie selbst sich begeben muss. Die Formulierung *«muss ich»* bringt zum Ausdruck, dass eine bestehende Notwendigkeit erkannt werden muss, die den Fortgang des Zeichnens und die Stimmigkeit und Wiederherstellung des Einklangs des Objektes bestimmt.

Nach der intensiven Prüfung des Objektes zur Ausrichtung des weiteren Handelns wird Elsa wieder handlungsfähig hinsichtlich des zu korrigierenden Fehlers: *«dann kommt ich wieder ausbessern»*, und das Schraffieren wird fortgesetzt. Gleichzeitig lässt die starke Identifizierung mit der Tätigkeit nach und ereignet sich wie von anderer, neutraler Stelle aus initiiert: *«also dann dann lief (betont) es wieder»*. Diese Art, wie in einer Routine tätig zu sein, wird als die richtige bewertet: *«also daaa . war dann wieder okay»*. Durch einen einzigen zu dunklen Strich aus der Routine gefallen zu sein, steht dem möglicherweise negativ gegenüber. Die Negativbewertung wird aber in sehr abgeschwächter Form geäußert: *«aber es war halt wie so ne kleine Pause Unterbrechung»* und uminterpretiert zu einem Anlass, die Tätigkeit neu auszurichten: *«ehm und Neuorientierung son dunkler Strich»*.

Ein stimmiges Objekt aus einer Routine zu schaffen stellt die gelingende Seite des Kohlezeichnens dar. Auf die durch eine Störung verursachte Unterbrechung der Routine zur Prüfung des Objektes folgt die Neuorientierung und Neuausrichtung des Handelns.

1.3 Loslassen und aufhören können

1.3.1 Loslassen der Vorstellung, um den Ärger über deren Vernichtung zu überwinden

Interviewer 644: *wie war das jetzt mit diesem Ärger . der*
Elsa 646-653: *ja den musst ich ja är den der hat sich in dem Moment aufgelöst wo ich das dann akzeptieren konnte und neue Wege gefunden habe . also . ehm ... der war dann hinterher einfach nicht mehr da das heißt in dem Moment ja weil . man hatte die Vorstellung die jetzt durch diesen schwarzen Strich ehm . ehm vernichtet worden is sozusagen . ehm und wo du jetzt schon wieder en neuen Weg suchen musstest um damit wieder weiterzukommen wenn das dann geschehen war . wenn der Weg wieder klarer . wurde dann lief es wieder*

In dem Moment, in dem der zu dunkle Strich produziert wird, stimmt das Produkt nicht mehr mit der Vorstellung davon überein, wie es aussehen soll. Realität und Vorstellung weichen nicht nur voneinander ab, die Vorstellung wird von der Realität vernichtet. Sie muss losgelassen werden, wobei sich das Gefühl des Ärgers auflöst *«in dem Moment ja weil . man hatte die Vorstellung die jetzt durch diesen schwarzen Strich ehm . ehm vernichtet worden is»*. Situationen wie diese treten möglicherweise in kurzen Abständen wiederholt auf. Die Formulierung *«jetzt schon wieder»* kann Ausdruck dafür sein, dass dies als störend empfunden wird. Die Ansprache eines imaginären Du bringt möglicherweise Abstand zu der Situation und steht

für den inneren Dialog, der die Unumgänglichkeit der damit verbundenen Aufgabe betont: *«und wo du jetzt schon wieder en neuen Weg suchen musstest um damit wieder weiterzukommen»*.

Der Ärger hält während der nun notwendig gewordenen Suche nach weiterführenden Wegen beim Zeichnen so lange an, bis die Notwendigkeit des Loslassens der Vorstellung und des Suchens nach Neuorientierung von Elsa akzeptiert wird: *«ja den musst ich ja är den der hat sich in dem Moment aufgelöst wo ich das dann akzeptieren konnte»*. Dieses Akzeptieren kann als ein Loslassen der *«Vorstellung»* verstanden werden und ist möglicherweise die Voraussetzung dafür, dass die innere Freiheit entsteht, nach neuen Wegen zu suchen und diese zu finden. Damit kommt auch die Tätigkeit wieder in Fluss. Stimmigkeit und Routine sind wiederhergestellt: *«und neue Wege gefunden habe . also . ehm ... der war dann hinterher einfach nicht mehr da wenn das dann geschehen war . wenn der Weg wieder klarer . wurde dann lief es wieder»*.

1.3.2 Sich mit Humor gegenüber der Krise zu positionieren, kann Distanz und Handlungsspielraum schaffen

Elsa 658: bis zum nächsten Mal (beide lachen)

Elsa erwartet, dass sich die Situation wiederholt. Das Lachen über die Äußerung, dass die Tätigkeit so lange flüssig weiter ausgeführt wird, bis die gleiche Situation wieder auftritt, schafft Distanz gegenüber dem erwartbaren Ärger. Aus dieser distanzierten Haltung kann bei einer erneuten Störung dem nächsten Ärger gelassener entgegengesehen werden, die Krise beim Zeichnen kann so leichter überwunden werden.

1.3.3 Der richtige Moment zum Aufhören

Elsa 663-681: ja dann wurde das Bild immer dunkler und irgendwann musste man halt auch diesen Punkt finden zu sagen und jetzt hör ich auf . das war dann auch wieder sehr schwierig weil wieder diese Vorstellung war wie das eigentlich zu sein hat . ehm .. ja so es das war auch nochn Punkt der mir schwerfiel . dieses zu sagen und ich lass es jetzt so stehen wie es is und es is gut so .. weil wenn man einmal intensiv dabei is dann ehm .. ja dann sieht man einfach Macken und Fehler und dannnn . einfach die auch da sein zu lassen und ehm versuchen wieder den Überblick oder dem dem Bild so zu weiten dass man ehm . dem ehm . Sinn . nich unbedingt den Sinn aber das Ganze wieder erfassen kann also nich mehr in diesem Kleinen bleibt sondern wieder

*zurück in das in das Flächige kommt und dann erst beurteilen muss
also der war auch wieder schwierig*

Nachdem eine Einstellung zu und Umgangsweise mit den zu erwartenden und dann auftretenden Störungen gefunden ist, geht für Elsas Erleben der weitere Prozess der Bildentstehung ohne sie als handelndes Subjekt voran: *«dann wurde das Bild immer dunkler»*. Das Bild wird zum Subjekt.

Zu einem nicht genau vorhersagbaren, nicht fixierten Zeitpunkt tritt im Verlauf der Bildentstehung *«irgendwann»* wieder eine unumgängliche Herausforderung hinzu, die dem mit *«man»* bezeichneten zeichnenden Subjekt eine deutlichere Präsenz abfordert: *«musste man halt auch»*. Die Umschreibung des handelnden Subjektes ist noch sehr allgemein formuliert. Erlebt sich die zeichnende Person vorübergehend an der Bildentstehung unbeteiligt, fokussiert sich zunächst die diffus suchende Aufmerksamkeit auf einen ganz bestimmten Punkt, der als Zeitpunkt im Verlauf der Bildentstehung aufgefasst werden kann. Der Punkt kann auch eine bestimmte Stelle auf dem Blatt bezeichnen: *«diesen Punkt finden»*. Das Suchen beinhaltet das Wissen, dass etwas Bestimmtes existiert, nicht aber das Wissen davon, wo es sich befindet und wann es gefunden wird. Ort und Zeit sind ungewiss.

Der Punkt, der zu finden ist, bezieht sich zugleich auf den im Entstehungsprozess erreichten Zustand der Zeichnung und auf den Moment, in dem die zeichnende Person im inneren Dialog reflektiert, dass sie den Prozess beendet: *«zu sagen und jetzt hör ich auf»*. Dies ist auch der Moment, in dem sie in bisher nicht aufgetretener Art und Weise zum Zuge kommt. Die Handlung besteht nicht in der äußerlich sichtbaren Aktivität des Schraffierens, sondern in dem Entschluss, die äußere Aktivität zu unterlassen. Im bewussten *«Nicht-Tun»* kommt die zeichnende Person auf den Punkt. Die Leistung besteht nicht in der äußerlich sichtbaren Aktivität, sondern im Grad der Bewusstheit und Geistesgegenwart im Hinblick auf die äußere Passivität.

Die Vorstellung von dem zu erreichenden Ziel besteht schon seit Beginn des Prozesses, und in der Vorstellung existiert die richtige Version, *«wie das eigentlich zu sein hat»* des zu erreichenden Zieles, nachdem sie zwischenzeitlich vernichtet worden ist (vgl. 646-653). Möglicherweise weicht die danach neu entstandene Vorstellung von der ursprünglichen ab. Das wirkliche Produkt weicht deutlich von der Vorstellung ab: *«das war dann auch wieder sehr schwierig weil wieder diese Vorstellung war wie das eigentlich zu sein hat»*. Das Erleben der Kluft zwischen Vorstellung und Wirklichkeit wird wiederholt als Schwierigkeit erfahren.

Im Verlaufe der Tätigkeit im richtigen Moment, d. h. zu dem Zeitpunkt, an dem das Produkt einen bestimmten Zustand erlangt hat, zu entscheiden, die Tätigkeit nicht nur zu beenden, sondern zudem das Ergebnis für gut zu

befinden, stellt eine weitere Schwierigkeit dar: *«das war auch nochn Punkt der mir schwerfiel . dieses zu sagen und ich lass es jetzt so stehen wie es is und es is gut so»*.

Möglicherweise erschwert die zwischen Vorstellung und Wirklichkeit bestehende Kluft hinsichtlich des zu erreichenden bzw. erreichten Zieles das Aufhören. In der vertieften Auseinandersetzung mit dem Produkt werden die von der Vorstellung abweichenden Elemente bewusst wahrgenommen. Von der Vorstellung abweichende Elemente werden als Beschädigungen und Fehler wahrgenommen und bewertet: *«weil wenn man einmal intensiv dabei is dann ehm .. ja dann sieht man einfach Macken und Fehler»*. Das Bedürfnis, mit der Fortsetzung der Tätigkeit das Produkt der Vorstellung weiter anzugleichen, indem die *«Macken und Fehler»* korrigiert werden, steht möglicherweise im Widerstreit mit der Einsicht, dass der richtige Moment erreicht ist, um die Tätigkeit zu beenden. Indem Elsa sich dazu entschließt, mit dem Schraffieren aufzuhören, entscheidet sie sich dafür, die *«Macken und Fehler»* nicht zu korrigieren, sondern zu belassen: *«und dannnn . einfach die auch da sein zu lassen»*.

Der Prozess geht in eine nächste Phase über, bei der die Vorgehensweise noch nicht erprobt ist. Sie erfolgt versuchsweise, wobei das Risiko besteht, das angestrebte Ergebnis zu verfehlen. Der Versuch bezieht sich darauf, wieder weiten Überblick über das Bild zu erlangen, der verloren wurde und somit zuvor bestanden haben muss: *«und ehm versuchen wieder den Überblick oder dem dem Bild so zu weiten»*. Dass Elsa an dieser Stelle um sprachlichen Ausdruck ringt, ist möglicherweise ein Hinweis auf die Anstrengung, die es erfordert, den Überblick zurückzugelangen. Der Überblick weitet den Blick auf das Gesamtbild.

Statt des weiten Überblicks über *«das Ganze»* der gesamten Fläche herrscht enge Sicht auf einzelne Striche, auf einzelne *«Macken und Fehler»*. Das Bildganze der Aufgabenstellung ist aus dem Blick geraten. Erst nachdem der Überblick wieder hergestellt ist, *«also nich mehr in diesem Kleinen bleibt sondern wieder zurück in das in das Flächige kommt»*, kann der Zustand des Produktes beurteilt werden: *«und dann erst beurteilen muss»*. Sich den verlorenen Überblick wieder zu verschaffen, wird als eine weitere Schwierigkeit bewertet. Sie liegt ebenfalls darin begründet, dass die von der Vorstellung abweichenden *«Macken und Fehler»* in dem Produkt zu dem Impuls führen, nur diese einzelnen Stellen korrigieren zu wollen. Diese einzelnen kleinen Elemente und der Impuls, sie korrigieren zu wollen, können die Aufmerksamkeit und Intention so stark beanspruchen, dass deren Umlenkung auf das große Ganze nur mit besonderer Anstrengung gelingt: *«und dann erst beurteilen muss also der war auch wieder schwierig»*.

Wiederholt stehen mit verschiedenen Punkten verschiedene Schwierigkeiten in Beziehung: *«auch diesen Punkt finden zu sagen ... das war dann*

auch wieder sehr schwierig ... auch nochn Punkt der mir schwerfiel . dieses zu sagen ... und dann erst beurteilen muss also der war auch wieder schwierig». Die erlebte Schwierigkeit liegt weder in der Tätigkeit des Schraffierens oder der Reflexion der Betrachtung und Beurteilung des Produktes noch im Wechsel zwischen den verschiedenen Ebenen. Die Schwierigkeit besteht darin, aufmerksam für den richtigen Zeitpunkt zum Wechseln von der reinen Tätigkeit des Schraffierens zur Betrachtung und schließlich zur Beurteilung des Produzierten zu sein. Das Bewusstsein ist auf verschiedene Ebenen gleichzeitig ausgebreitet und in Erwartung eines einzigen Punktes: 1. Das Schraffieren, 2. Die Vorstellung vom Produkt, 3. Das Absehen von der Vorstellung vom Produkt, 4. Das Wahrnehmen von Teilen des Produktes, 5. Das Wahrnehmen der Gesamtheit des Produktes, 6. Das Bemerkens des richtigen Augenblicks zum Aufhören.

1.3.4 Üben, aufzuhören

Elsa 682-697: also dieses wirklich dieses Beenden von dem von den Strichen und von den von den Schattierungen war das is der Punkt der so schwierig is den wollt ich immer nich (betont) weil ich mich in das Kleinste verstrickt habe und nich diesen Blick nach außen hatte um zu sagen im Grunde hab ich jetzt a die Aufgabe erfüllt . Ehm . die Schattierungen sind eigentlich inner inner anangenehmen Art und Weise . zwar nich so wie ichs mir vorgestellt hab aber es is okay so und . ehm . ja weil man verschlimmbessert ab nem gewissen Zeitpunkt eigentlich alles und diesen Zeitpunkt dann wirklich auch bewusst zu haben oder ihn dann wieder ins Bewusstsein zu rufen is ehm en Punkt den ich da auch üben konnte dran

Elsa vertieft ihre Aufmerksamkeit zu stark in das kleinste Detail des Produktes. Dabei verliert sie den Abstand und den Überblick über das Gesamte aus den Augen, «*weil ich mich in das Kleinste verstrickt habe und nich diesen Blick nach außen hatte*». Das führt dazu, dass keine Urteilsfähigkeit über den erreichten Zustand des Produktes besteht, «*um zu sagen im Grunde hab ich jetzt a die Aufgabe erfüllt*». Um zur Urteilsfähigkeit zu gelangen, muss sie ihre Aufmerksamkeit aus der Verstrickung «*in das Kleinste*» lösen und ihren «*Blick nach außen*» auf die Gesamtheit richten. Indem sie sich mit ihrer Intention «*in das Kleinste verstrickt*» hat, hat sie sich unfrei gemacht, die Aufmerksamkeit in den «*Blick nach außen*» zu lenken. Auf diese Weise kann sie sich kein Urteil über den richtigen Augenblick zum Aufhören bilden. Daher erfolgt kein Impuls, die Tätigkeit unterlassen zu wollen «*also dieses wirklich dieses Beenden von dem von den Strichen und von den von*

den Schattierungen war das is der Punkt der so schwierig is den wollt ich immer nich (betont)».

Den eindeutigen Schlusspunkt in der Auseinandersetzung mit den Details (*«den Strichen»*) und dem Ganzen (*«den Schattierungen»*) des Produktes zu setzen, stellt eine Schwierigkeit dar, die für den gesamten Zeitraum der Übung gilt. Über den gesamten Zeitraum der Tätigkeit hinweg hat dieser Zeitpunkt eine Bedeutung: *«also dieses wirklich dieses Beenden von dem von den Strichen und von den von den Schattierungen war das is der Punkt der so schwierig is den wollt ich immer nich (betont)»*. Dieser Aspekt bleibt nicht ein gedanklicher, sondern reicht bis in die umzusetzende Wirklichkeit: *«dieses wirklich dieses Beenden ... das is der Punkt der so schwierig is»*. Er ist möglicherweise integraler Bestandteil dieser Art von Übung. Eine Aktivität eindeutig und klar zu beenden, kann aber auch eine Schwierigkeit sein, die Elsa grundsätzlich (*«das is der Punkt der so schwierig is ...den wollt ich immer nich»*) und somit auch bei der Umsetzung im Rahmen dieser Übung hat.

Elsa verschafft sich trotz der Schwierigkeit, sich aus der Verstrickung in die Details zu lösen, den Überblick und bildet sich ein Urteil. Das Produkt hat einen annehmbaren Zustand erreicht, auch wenn er von Elsas Vorstellung des Ergebnisses abweicht. Sie ist sich zudem darüber bewusst, dass sie mit der Fortsetzung der Tätigkeit das Ergebnis verschlechtern könnte. Trotz besseren Wissens will sie die Tätigkeit nicht beenden. Sie neigt dazu, das Schraffieren fortzusetzen *«dieses Beenden ... das is der Punkt der so schwierig is den wollt ich immer nich (betont) ... die Schattierungen sind eigentlich inner inner anangenehmen Art und Weise . zwar nich so wie ichs mir vorstellt hab aber es is okay so und . ehm . ja weil man verschlimmbessert ab nem gewissen Zeitpunkt eigentlich alles»*.

Beim Kohlezeichnen ist es möglich, etwas sehr begrenzt Umrissenes, *«en Punkt»* zu üben, eine punktuelle Fertigkeit oder Fähigkeit zu erwerben, so sie noch nicht vorhanden ist, oder sie zu verbessern, zu vertiefen oder zu verfeinern. Das eingeschobene *«da auch»* wie auch die Formulierung *«en Punkt»* deuten darauf hin, dass beim Kohlezeichnen weitere Dimensionen, sowohl punktuell umrissene als auch ausgedehntere, eine Rolle spielen. Sie können zugleich darauf hinweisen, dass bei anderen künstlerischen Übungen ebenfalls dieses Üben erfolgen kann: *«en Punkt den ich da auch üben konnte dran»*.

Es handelt sich darum, nicht nur das theoretische Wissen vom richtigen Zeitpunkt zum Aufhören zu haben, sondern es für den betreffenden Augenblick zur Verfügung zu haben, *«dann wirklich auch bewusst zu haben»*. Das Wissen kann vergessen worden sein, kann aber im betreffenden Moment selbst aktiv wieder in Erinnerung gerufen werden: *«oder ihn dann wieder ins Bewusstsein zu rufen»*. Damit tritt auch die Konsequenz für den

Moment des Aufhörens wieder ins Bewusstsein: *«dieses wirklich dieses Beenden von dem von den Strichen und von den von den Schattierungen»*. Dieses hohe Maß an Bewusstheit ist die Voraussetzung dafür, dass die Tätigkeit unterlassen werden kann. Andernfalls würde sie fortgesetzt, das Ergebnis aber nicht verbessert, sondern verschlechtert werden. Ob Elsa im richtigen Augenblick das Schraffieren beendet hat, ist ungewiss. Die Aussage: *«das ist der Punkt der so schwierig ist den wollt ich immer nicht»* deutet darauf hin, dass es ihr nicht gelungen ist. Andererseits könnte sie ihren Unwillen überwunden haben und ihrem Impuls zum weiteren Schraffieren aufgrund ihrer Einsicht widerstanden haben.

Im Kohlezeichnen sieht Elsa für sich die Möglichkeit, zu üben, sich aus der Verstrickung in Details zu befreien und die Übersicht über eine Gesamtheit wiederzuerlangen. Sie kann üben, sich auf Grundlage eigener Wahrnehmung ein Urteil zu bilden, um mit einer Tätigkeit im richtigen Moment aufzuhören. Dieses Üben zielt für sie auf den Neuerwerb der Fähigkeit, bewusst ihre Vorstellung und ihren inneren Handlungsdruck aus Erkenntnis der erreichten Gegebenheiten und Möglichkeiten loszulassen.

I.4 Bewusst gestaltete Prozesse bleiben stark in Erinnerung

Elsa 737-742: (unverständlich) mir fällt gerade auf dass ich die Wasserfarbenbilder gar nicht mehr so bewusst habe ... bis auf das Letzte und das mir die Zeichnungen und die ehm .. Kohlesachen eigentlich viel mehr in Erinnerung geblieben sind

Der Stellenwert, den das *«so bewusst»*-Haben für das Kohlezeichnen hat, führt bei Elsa dazu, dass sie bemerkt, wie viel bewusster als beispielsweise das Malen mit Wasserfarben sowohl diese Tätigkeit als auch generell das Zeichnen in ihrer Erinnerung sind. Das Ringen um das *«bewusst»*-Haben z. B. des richtigen Zeitpunktes zum Aufhören beim Kohlezeichnen hinterlässt eine stärkere *«Erinnerung»* an die Produkte als im Falle der *«Wasserfarbenbilder»*, weil die Dimension *«bewusst»*-Haben beim Wasserfarbenmalen möglicherweise eine weniger zentrale Bedeutung hat.

I.5 Ergebnisorientiertheit kann die Reflexion des Prozesses verhindern

Anna 427-454: ja ich fand das sehr gut immer . das hat mir halt viel gebracht . anfangs dacht ich bei den Kohlezeichnungen Mann sind die hässlich (lacht) die gefallen mir überhaupt nicht was soll ich damit und ehm . mit der Zeit hab ich dann . schon gemerkt dass das halt wirklich nicht um das Produkt geht sondern wirklich halt . darum .

ehm . wie das Bild halt entsteht und um den Prozess um . das was da passiert . und ehm . ich hab mir dann dabei ehm . trotzdem nie Gedanken gemacht was da passiert . ich hab mir .. bei den Sachen die mir jetzt nich unbedingt soo viel Spaß gemacht haben wie jetzt zum Beispiel die Kohlezeichnungen . nich Gedanken darum gemacht dass ich jetzt wirklich was . schaffe dass das jetzt wirklich richtig gut wird . eh a ehm . es war dann trotzdem immer . gut also es war trotzdem immer okay im Nachhinein das war . ehm . ich bin immer . ehm aus dem Kunstunterricht gegangen und hat war nich ja w ich war nich frustriert oder so überhaupt nich es . dass ich jetzt dachte oder oder eh halt auch als ich gekommen bin dass ich denke oah jetzt schon wieder . Kohlezeichnen oder so . sondern . ich hab das so hingenommen dann auch als ich das dann auch für mich dann so klar hatte gut das geht um den Prozess aber ich hab das ehm . meinen Prozess jetzt ei bei den Kohlezeichnungen nich so sehr . beobachtet würd ich jetzt vielleicht sagen also das war so etwas . das hab ich so hingenommen ja

Zunächst zieht Anna eine generalisierend positive Bilanz des Kunstunterrichts: *«ja ich fand das sehr gut immer»*, die sie damit begründet, dass sie in erheblichem Maße persönlich profitiert hat: *«das hat mir halt viel gebracht»*. Dabei spricht sie aber nicht davon, wie sie den Kunstunterricht bewertet, sondern sie spricht von etwas Neutralem *«ich fand das ... das hat»*, ohne *«das»* Gemeinte näher zu benennen. Das eingefügte *«halt»* kann bedeuten, dass ein persönliches Profitieren von diesem undefinierten erwartbar ist oder dass die Bewertung *«sehr gut immer»* untrennbar damit verbunden ist. Sie führt nicht näher aus, wie ihr subjektives Erleben, persönlich profitiert zu haben, zustande gekommen ist und worin es genau besteht.

Davon grenzt Anna ihre anfängliche Erfahrung mit dem Kohlezeichnen deutlich ab. In einem inneren Dialog bewertet sie die Produkte zunächst negativ: *«anfangs dacht ich bei den Kohlezeichnungen Mann sind die hässlich (lacht)»*. Mit dem Lachen distanziert sie sich von den Produkten oder auch von ihrer Bewertung, die sie zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise modifiziert hat. Ihr Urteil fällt sie rein subjektiv: *«die gefallen mir überhaupt nich»*. Sie fragt sich, welchen Zweck die Produkte haben, die sie hässlich findet: *«was soll ich damit»*. Ihr Maßstab bezüglich der im Kunstunterricht produzierten Objekte richtet sich *«anfangs»* danach, wie sehr ihr ein Produkt gefällt und wie es dementsprechend von ihr verwertbar ist, beispielsweise als schmückendes Bild für die Wand.

Im weiteren Verlauf der Übung bemerkt Anna, dass ihr Maßstab, das Produkt als schön oder hässlich zu bewerten, *«wirklich»* keine Bedeutung hat. Sie erlebt, dass der Entstehungsprozess im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Möglicherweise hat sie die Auffassung, dass der Weg das Ziel sei,

zuvor theoretisch gekannt. Beim Kohlezeichnen kommt sie an der Erfahrung «halt» nicht vorbei, dass diese Auffassung «wirklich» zur praktischen Anwendung kommt: «mit der Zeit hab ich dann . schon gemerkt dass das halt wirklich nich um das Produkt geht sondern wirklich halt . darum . ehm . wie das Bild halt entsteht und um den Prozess».

Der Prozess beinhaltet ein ganz bestimmtes, reales Geschehen an einem bestimmten Ort. Beides wird von ihr jedoch nicht genauer benannt: «um . das was da passiert»; mit der örtlichen Bestimmung «da» kommt aber eine Distanziertheit zum Ausdruck. Es geschieht etwas ohne ihre aktive Einflussnahme. Sie bemerkt im Verlauf der Übungen im Kohlezeichnen – «mit der Zeit hab ich dann . schon gemerkt» – den Unterschied zwischen Produkt- («nich um das Produkt») und Prozessorientiertheit («wie das Bild halt entsteht» sowie «was da passiert»). Sie nimmt aber diese Spur nicht aktiv auf und reflektiert das Erlebte nicht: «ich hab mir dann dabei ehm . trotzdem nie Gedanken gemacht».

Ob Anna sich mit dem Entstehungsprozess eines Produktes gedanklich auseinandersetzt, hängt davon ab, wie viel Spaß ihr die Aufgabenstellung bereitet. Da ihr das Kohlezeichnen wenig Spaß macht, reflektiert sie das Geschehen nicht dahingehend, dass von ihrer realen Tätigkeit die Qualität des Produktes abhängt: «ich hab mir .. bei den Sachen die mir jetzt nich unbedingt soo viel Spaß gemacht haben wie jetzt zum Beispiel die Kohlezeichnungen . nich Gedanken darum gemacht dass ich jetzt wirklich was . schaffe dass das jetzt wirklich richtig gut wird». Aus diesem Mangel an Reflexion ergeben sich möglicherweise die für hässlich befundenen Kohlezeichnungen. Die hässlichen Zeichnungen machen ihr womöglich keinen Spaß, schöne Zeichnungen könnten hingegen Spaß bereiten. Ein Teufelskreis entsteht.

Der Umkehrschluss bedeutet, dass sie bei einer anderen Aufgabenstellung zu einem anderen Thema oder in einer anderen Technik, die ihr Spaß macht, den jeweiligen Entstehungsprozess, «wie das Bild halt entsteht», reflektiert. Ihre Gedanken beim Kohlezeichnen richten sich aber darauf, wie das Ergebnis am Ende des Prozesses, wie also das Endprodukt zu bewerten ist. Ihre Reflexion zielt darauf, zu einem Endprodukt zu gelangen, das sie als «wirklich richtig gut» bewertet. Bei einer Tätigkeit, die ihr «soo viel Spaß» macht, reflektiert sie den Prozess jeweils in dem Augenblick, in dem sie die Tätigkeit im Hinblick auf die Qualität des Endproduktes ausführt: «.... Gedanken darum gemacht dass ich jetzt wirklich was . schaffe dass das jetzt wirklich richtig gut wird».

Obwohl die Übungen im Kohlezeichnen Anna wenig Spaß bereiten und sie die Ergebnisse zudem hässlich findet, kommt sie zu keinem negativen Fazit aus ihren Erfahrungen. Sie macht aber keine genaue Aussage darüber, worauf ihr Fazit sich gründet. Sie spricht hingegen sehr allgemein davon, was sie nicht gefühlt und gedacht hat: «es war dann trotzdem immer . gut

also es war trotzdem immer okay im Nachhinein das war . eh . ich bin immer . eh aus dem Kunstunterricht gegangen und hat war nich ja w ich war nich frustriert oder so überhaupt nich es . dass ich jetzt dachte oder oder eh halt auch als ich gekommen bin dass ich denke oah jetzt schon wieder . Kohlezeichnen oder so».

Ihre Strategie ist, sich der Anforderung zwar zu unterwerfen, ihr möglicherweise aber nur äußerlich gerecht zu werden. Trotz der Einsicht, dass es nicht um das äußere Ergebnis ihrer Tätigkeit geht, sondern um die Reflexion dessen, wie sie die Tätigkeit vollzieht, zieht sie daraus nur ansatzweise die entsprechende Konsequenz *«sondern . ich hab das so hingenommen dann auch als ich das dann auch für mich dann so klar hatte gut das geht um den Prozess»*. Sie unterwirft sich der Herausforderung, das eigene Handeln zu reflektieren, gleichgültig oder lässt sie nicht an sich heran, *«das hab ich so hingenommen ja»*, greift sie aber so oder so in jedem Fall *«nich so sehr»* aktiv auf: *«aber ich hab das eh . meinen Prozess jetzt ei bei den Kohlezeichnungen nich so sehr . beobachtet würd ich jetzt vielleicht sagen also das war so etwas . das hab ich so hingenommen ja»*.

I.6 Indifferente Gefühlsresonanz geht mitmäßigem Interesse einher

Rosa 450-454: Hm . also ich kann, also ich weiß noch, dass wir Kohlezeichnungen gemacht haben . und dass ich aber nicht so unbedingt ein tolles . also nee . kein tolles und kein schlechtes Gefühl (unverständlich) also es war nicht besonders spannend aber auch nicht so uninteressant (Lachen) das glaube ich eher

Rosa kann sich sehr allgemein daran erinnern, dass in der Ausbildung von ihr und den anderen Teilnehmenden Kohlezeichnungen angefertigt worden sind: *«ich weiß noch, dass wir Kohlezeichnungen gemacht haben»*. Sie kann sich nicht daran erinnern, wie ihr subjektives Erleben war, weiß hingegen aber noch, wie es nicht war: *«dass ich aber nicht so unbedingt ein tolles ... Gefühl . also nee . kein tolles und kein schlechtes Gefühl»*. Sie ist unsicher, ob die Bewertung ihres Gefühls zutrifft, was in dem eingeschobenen *«nicht so unbedingt»* zum Ausdruck kommt. Es besagt, dass sie bedingt ein tolles Gefühl erlebt haben könnte. Ihre diesbezügliche Unsicherheit kommt auch durch die Unverständlichkeit des Verbs am Ende des Satzes zum Ausdruck. Sie bemerkt möglicherweise, dass die Bewertungen *«toll»* und *«schlecht»* nicht passend sind: *«also nee . kein tolles und kein schlechtes Gefühl»*, und erklärt weiter, welches Gefühl sie mit den Kohlezeichnungen verbindet: *«also es war nicht besonders spannend aber auch nicht so uninteressant»*. Das Gefühl könnte demnach zwar *«nicht besonders spannend»*, aber dennoch *spannend* und auch *«nicht so uninteressant»*, also *interessant*

sein. Möglicherweise waren die Gefühlsnuancen wenig ausgeprägt oder es fehlen die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für die erlebten Gefühle. Von ihrem komplizierten Versuch einer Bewertung des mit den Kohlezeichnungen verbundenen Gefühls distanziert sie sich mit einem Lachen und bringt ihre Unsicherheit darüber, was sie diesbezüglich erinnert, damit zum Ausdruck, dass sie nicht wie eingangs von Wissen (*«ich weiß noch»*), sondern von Glauben spricht: *«(Lachen) das glaube ich eher»*. Rosa weiß noch, was sie getan hat, sie weiß aber nicht genau, wie sie das damit verbundene Gefühl erlebt hat. Die Unsicherheit bezüglich des subjektiven Erlebens kann daher rühren, dass die Gefühlsnuancen wenig stark ausgeprägt gewesen sind oder weniger deutlich zu Bewusstsein gelangt sind.

1.7 Zusammenfassung: Beim Kohlezeichnen das Üben üben, den eigenen Willen gegen innere Widerstände konzentriert zielorientiert und zugleich ergebnisoffen mutig und bewusst zu lenken

Das Kohlezeichnen wird von den verschiedenen Interviewpartnerinnen sehr unterschiedlich bilanziert. Je differenzierter die Konfrontation mit der eigenen Gefühlsebene erlebt wurde, desto differenzierter wird auf das Kohlezeichnen zurückgeblickt. Je indifferenter die Erlebnisse beim Zeichnen, desto knapper wird auf das Kohlezeichnen zurückgeblickt und desto weniger differenziert wird davon erzählt.

Antipathische Dimensionen stehen bei den erzählten Erlebnissen im Vordergrund. Schon der Beginn des Zeichnens kann als eine *«Hürde»* erlebt werden, deren Überwindung die Bedingung dafür ist, dass im Verlauf des folgenden Prozesses erst mit dessen Ende die als *«angenehm»* empfundenen Grauschattierungen erzielt werden können. Möglicherweise wecken die eher unscheinbaren grauen Kohlezeichnungen – im Gegensatz zu den beispielsweise beim Malen mit Wasserfarben entstehenden bunten Aquarellen – weniger die spontane Schaffensfreude, sodass das handelnde Subjekt sein Interesse an ihnen jeweils viel stärker aktiv hervorbringen muss. Unter der Bedingung, dass die zeichnende Person eigenaktiv Interesse für die Thematik aufbringt, findet möglicherweise erst die Identifikation mit der Tätigkeit und den daraus resultierenden Erfahrungen statt. Die Motivation, die gestellten Aufgaben gut zu bewältigen, sowie das Bewusstsein gegenüber den Herausforderungen und die Reichweite der Reflexion von den an ihnen gemachten Erfahrungen könnten vom Maß des aufgebrachten Interesses abhängig sein. Gewichtet die zeichnende Person das eigene, subjektive Geschmacksurteil, die Zeichnungen seien *«hässlich»*, stärker als das Erleben, einer *«spannenden»* Herausforderung gegenüberzustehen, und begegnet sie der Situation mit resignativer Unterwerfung anstelle von aktivem Interesse, bleibt der persönliche Erkenntnisgewinn aus dem Prozess

oberflächlich. Mit der fehlenden Identifikation mit der auszuführenden Tätigkeit und dem Produkt fehlt die Voraussetzung für die Reflexion des Prozesses. Der Zusammenhang kann aber auch umgekehrt sein, d. h. dass der Schritt, sich auf die Aufgabenstellung einzulassen und sich mit ihr zu identifizieren dazu führt, dass die Herausforderung als spannend erlebt wird und ein persönlicher Erkenntnisgewinn erfolgt. Die Reflexion der Erfahrungen beim Kohlezeichnen führt für Elsa beispielsweise zu einem Moment der Selbsterfahrung hinsichtlich der eigenen Arbeitsweise im Vergleich zu den anderen Teilnehmenden. Das bisherige Selbstbild wird von ihr als unzutreffende Vorstellung erkannt und korrigiert.

Vor Beginn des Prozesses der Bildproduktion erlebt die zeichnende Person sich selbst als mit dem weißen Blatt konfrontiert: *«ja als Erstes eh man hat man hat ja immer erst eh man hat erst das weiße Blatt»*. Die Herausforderung am Anfang besteht darin, mit dem Kohlestift an beliebiger Stelle den ersten Strich zu setzen und damit in den konkreten Handlungsvollzug einzutreten. Bereits dieser erste von den zahlreichen, ihm folgenden Strichen ist im Hinblick auf das anzustrebende Ziel in angemessener Stärke und an passender Stelle zu vollziehen. Ob diese Handlung gelingt oder nicht, ist nicht mit Sicherheit theoretisch vorhersehbar, sondern erfordert die konkrete Durchführung, auch auf die Gefahr hin, dabei zu scheitern. Im Bewusstsein des möglichen Scheiterns zu handeln, erfordert Mut. Im weiteren Verlauf des Schraffierens treten weitere Hürden auf, deren Überwindung aber als weniger schwierig erlebt wird. Aus der Erfahrung, dass ein einziger, zu dunkel geratener Strich für den gesamten Prozess weitreichende Folgen hat, folgt die Einsicht, dass in jedem Augenblick konzentriert gearbeitet werden muss. Wird die Tätigkeit des Schraffierens routineartig mit schwächer werdender Konzentration ausgeführt, kann durch eine einzelne falsche Aktion ein Moment der Krise eintreten, der mit Ärger einhergeht. Die Herausforderung besteht darin, das Gefühl des Ärgers zu überwinden, reaktions- und erneut handlungsfähig zu werden. Diese Schritte erfordern zusammengefasst

1. Mut (*«dieser Mut anzufangen war nur also am Anfang»*)
2. Fehler-/Frustrationstoleranz (*«dann isses so ausgerutscht dass ich einmal zu feste aufgedrückt habe»*)
3. Umgang mit Gefühlen (*«dann hat man hab ich mich erst mal geärgert»*)
4. Distanzierungsvermögen von der Tätigkeit, vom Produkt und dem eigenen Gefühl (*«hatte wieder Abstand genommen»*)
5. Geduld und Wahrnehmungsfähigkeit (*«hab mir das ne Zeit lang angeguckt»*)

6. Erkennen von Fehlern (*«und dabei dann gleichzeitig eh geschaut und kontrolliert»*)
7. Vorausschauende Neuplanung des weiteren Vorgehens (*«wo muss ich die nächsten Striche hinsetzen dass es wieder inne inne Rundung reinkommt und ehm dann überlegt wiie wo ich noch mehr Striche hinsetzen muss um die um die eh Verdunklung ehm zu machen»*)
8. Reaktionsvermögen (*«wenn mir dann was ausgerutscht is . wars eigentlich eher Ärger und ehm . gleich die Kontrolle wie krieg ich das wieder in den Griff»*)

Die Dimension des Übens von Fähigkeiten, die zur Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind, tritt hinzu. Dabei handelt es sich nicht um das Erlernen von Fertigkeiten im Umgang mit dem Zeichenmaterial. Das *«konzentriert ... Feinfühlig ... Herantasten»* deutet vielmehr darauf, dass in einer Art Dialog mit dem entstehenden Produkt die Reihenfolge der notwendigen Handlungsschritte entwickelt wird.

Die anfangs dominante *«Vorstellung»*, welche die zeichnende Person von dem zu erzielenden Produkt hat, steht vom ersten Strich an mit allen folgenden Strichen in einer Wechselwirkung. Durch nur einen zu dunkel geratenen Strich, der die harmonischen Übergänge in den Grauwerten stört, wird die Vorstellung *«vernichtet»*. Die Abstimmung des jeweils nächsten Handlungsschritts auf die Vorstellung vom fertigen Produkt sowie deren ständiger Abgleich mit dem bereits Produzierten im Hinblick auf die Aufgabenstellung erfordern die permanente Aufmerksamkeit der zeichnenden Person für das eigene Handeln und die Flexibilität hinsichtlich der daraus folgenden Konsequenzen für den nächsten Handlungsschritt. Durch mangelnde Aufmerksamkeit führt das Zeichnen immer wieder in Richtungen, die vom vorgestellten Ziel abweichen, womit die zeichnende Person sich selbst spiegelt, inwieweit sie die Aufmerksamkeit und das Handeln aufeinander abgestimmt hat. Die von der Zielrichtung abweichenden Elemente in dem jeweils erreichten Zustand des Produktes sind dadurch zu beheben, dass die umgebenden Bereiche so überarbeitet werden, dass das abweichende Element in die Zeichnung integriert wird. Dabei wird das Produkt weiter auf das angestrebte Ziel hin bearbeitet, wobei es zugleich mehr und mehr von der anfänglichen Vorstellung abweicht. Indem sowohl immer wieder die Vorstellung auf die konkrete Zeichnung abgestimmt wird als auch die konkrete Zeichnung auf das vorgestellte Ziel hin weiter bearbeitet wird, schreitet der Prozess voran. Konzentrierte, durchgehende Aufmerksamkeit, Sensibilität und Geistesgegenwart der zeichnenden Person in stetem Wechsel zwischen den drei Ebenen Vorstellung, Aktion, Produkt bleiben bis zum Schluss gefordert.

Die letzte zu überwindende Hürde in dem Prozess besteht darin, mit der Tätigkeit des Zeichnens aufzuhören. Hierbei kehrt sich die für die Ausrichtung der Tätigkeit um in die Aufmerksamkeit darauf, die Tätigkeit bewusst zu begrenzen und schließlich zu unterlassen. Der Entscheidung, das Zeichnen zu beenden, geht der bewusste Abgleich der drei Ebenen Vorstellung, Aktion, Produkt voraus: *«dieses Beenden ... das ist der Punkt der so schwierig ist ... die Schattierungen sind eigentlich inner inner anangenehmen Art und Weise . zwar nicht so wie ichs mir vorgestellt hab aber es ist okay so und . ehm . ja weil man verschlimmbessert ab nem gewissen Zeitpunkt eigentlich alles»*.

Diese Herausforderungen an die Fähigkeiten der zeichnenden Person werden als eine Rahmung erlebt, die das Üben der geforderten Qualitäten ermöglicht: *«ehm daran halt üben zu können»*; *«is ehm en Punkt den ich da auch üben konnte dran»*. Die Fähigkeiten sind demnach bereits vorhanden, können aber durch Übung, also mehrfache Wiederholung, allmählich verbessert und stabilisiert werden. Das Üben bewirkt, dass eine Routine aufrechterhalten bleibt und der Akteur sie zugleich erweitert, verfeinert, steigert. Dieses geschieht, indem immer wieder die Grenze des Könnens gesucht und überschritten und Routinen verlassen werden – auch auf die Gefahr hin, dabei zu scheitern. Anders als in einer Prüfung steht die Beurteilung der erbrachten Leistung bei der Übung nicht im Vordergrund. Damit lastet weniger Leistungsdruck auf der übenden Person. Das Subjekt kann sich dazu entschließen, sich auf das Üben einzulassen und so die eigenen Fähigkeiten zu erhalten und zu verbessern. Es kann die Aufgabe auch abhandeln, ohne die zum Üben erforderliche Haltung einzunehmen, was dazu führt, dass es auf dem Stand seiner Fähigkeiten verharret oder dass seine Fähigkeiten wieder abnehmen.

Insbesondere im künstlerischen Bereich hat das Üben eine große Bedeutung für das Erlangen der jeweils spezifischen individuellen Fähigkeiten. Indem die übende Person übt, steigert sie nicht nur ihre spezifische Kunstfertigkeit in der betreffenden Kunstart, sondern möglicherweise auch die zum Üben erforderlichen Fähigkeiten, indem sie diese abrufen. Man kann auch sagen, das Subjekt übt das Üben.

Beim Kohlezeichnen kann mit dem Üben der Fähigkeit, stufenlose Übergänge bei der Schraffur von Graustufen zu erzielen, gleichzeitig die zu diesem Üben erforderliche Bereitschaft, den eigenen Willen gegen innere Widerstände konzentriert zielorientiert und zugleich ergebnisoffen mutig und bewusst zu lenken, als Haltung geübt werden. Diese zum Üben erforderliche Haltung ist möglicherweise im Hinblick auf pädagogisches Handeln von Bedeutung. Immer wiederkehrende Alltagsroutinen in der Erziehungsarbeit einerseits, dynamisches und auch krisenhaftes Entwicklungsgeschehen bei einzelnen Kindern und Jugendlichen oder in einer Gruppe andererseits fordern ein hohes Maß an den oben herausgearbei-

teten, beim Kohlezeichnen geübten Fähigkeiten. Inwieweit ein Transfer der beim Kohlezeichnen gemachten diesbezüglichen Erfahrungen, erworbenen und gesteigerten Fähigkeiten erfolgt, wird in den Interviews nicht direkt erwähnt.

Die Analyse des Interviewmaterials führte zur Rekonstruktion weiterer Handlungssituationen, die Herausforderungen an das Subjekt beinhalten, welche Überschneidungen mit Herausforderungen in pädagogischen Handlungssituationen aufweisen. Das folgende Kapitel untersucht eine andere Herangehensweise an Übungen im Zeichnen, nämlich die des perspektivischen Zeichnens und Porträtzeichnens, und arbeitet weitere für die Forschungsfrage relevante Aspekte heraus.

5. Fallinterpretation: Perspektivisches Zeichnen und Porträtzeichnen

Dem Porträtzeichnen und dem perspektivischen Zeichnen von dreidimensionalen Objekten geht eine Reihe von systematisch angeleiteten Übungen im zweidimensionalen Rahmen voran. Dazu zählt z. B. das sogenannte «blinde Konturenzeichnen», bei dem die Augenaktivität ausschließlich bei dem zu zeichnenden Objekt bleibt und nicht verfolgt, was auf dem Papier geschieht. Die Augenbewegung soll so langsam erfolgen, dass jedes kleinste Detail der Konturen eines möglichst fein ausdifferenzierten Objektes genau erfasst wird, und die Strichführung auf dem Papier soll exakt simultan dazu erfolgen. Diese und weitere vergleichbare Übungen sollen die Fähigkeit der für das perspektivische Zeichnen erforderlichen Art und Weise des Sehens und die ebenso erforderliche entsprechende Umsetzung des Gesehenen mit Stift auf Papier vorbereiten. Es handelt sich dabei um einzelne anfängliche Übungen aus der von B. Edwards (1989) entwickelten Methode des Zeichnens.²⁸

Kode II: Zeichnen lernen kann die Selbstverantwortung für die Qualität der eigenen Wahrnehmung und das davon abhängige eigene Bild von der Welt bewusst machen

II.1 Beim perspektivischen Zeichnen wird der Zusammenhang zwischen zwei verschiedenen Wahrnehmungsweisen mit zwei verschiedenen Bildern von der Welt erfahren

28 Edwards (1989) geht davon aus, dass zeichnerisches Können eines Menschen von dessen Fähigkeit abhängt, von der «normalen» sprachlich analytischen Informationsverarbeitung zu einer ganz anderen Form des Umgehens mit optischen Wahrnehmungen, einer räumlich ganzheitlichen Verarbeitung überzuwechseln. Untersuchungen im Bereich der Gehirnforschung aus den Fünfziger- und Sechzigerjahren des vorigen Jahrhunderts führten zu dem Ergebnis, dass «beide Gehirnhälften an der Steuerung der höheren kognitiven Funktionen des Menschen beteiligt sind und dass sie Informationen auf unterschiedliche Art verarbeiten» (ebd., S. 10 f.). Nach der Beschäftigung mit diesen Untersuchungen entwickelte Edwards ihre Methode ausgehend von der These, «dass sich der Mensch eine neue Art zu sehen anzueignen vermag, indem er bestimmte Fähigkeiten seiner rechten Gehirnhälfte «anzapft» und er dadurch auf eine einfache Art zeichnen lernen kann» (ebd.).

Elsa 321-334: am eindrucklichsten war perspektivisches Zeichnen . wo wir . die Häuser gemalt haben und der Blick sich verändert hat . dieses . ehmm erst mal dieses genaue Hinschauen ehmm . wo sind Kanten wie sieht das aus wie sind die eigentlich zueinander wie steht das wenn man das sonst immer als Bild als komplettes Bild da hat und dann wirklich mal nur Kanten schauen . ehmm . dann diese s. ehmm dieser klare Blick auf danach . der hat en halben Tag leider nur angehalten (lacht) . aber is auf jeden Fall sehr eindrucklich gewesen dass ich danach en anderes Bild von der Welt erst mal gehabt habe . also von dem von meiner Umgebung nich von der Welt sondern von drumherum

II.1.1 Beim perspektivischen Zeichnen bestimmter Objekte an einem bestimmten Ort verändert sich der Blick

Das perspektivische Zeichnen findet an einem bestimmten Ort statt und richtet sich auf bestimmte Objekte: *«wo wir die Häuser gemalt haben»*. Es wird nicht in einem austauschbaren Unterrichtsraum anhand theoretischer Literatur zur Zentralperspektive und erläuternder Abbildungen in einem Lehrbuch behandelt. Eine andere Möglichkeit wäre das geometrische Konstruieren eines beliebigen Motivs nach den Regeln der Zentralperspektive. Beides könnte an beliebigen Orten ohne konkret vorhandene Objekte stattfinden. Beim Zeichnen bestimmter Objekte von einem bestimmten Standpunkt aus mit entsprechendem Blickwinkel kommt es zur Erfahrung, dass *«der Blick sich verändert»*.

II.1.2 Die Veränderung des Blicks erfolgt durch genaues Hinschauen

Bevor die perspektivische Zeichnung angefertigt wird, findet ein ganz bestimmter Ablauf des genauen Hinschauens statt, *«erst mal dieses genaue Hinschauen»*. Elsa zählt vier aufeinander folgende Schritte auf, in denen das genaue Hinschauen vollzogen wird. Die vier Schritte finden Ausdruck in einer Art innerem Monolog, bei dem Fragen zu beantworten sind.

Als Erstes fragt Elsa eher diffus nach dem Ort, an dem sich nicht näher bestimmte Kanten befinden: *«wo sind Kanten»*. Damit fragt sie nicht nach bestimmten Kanten. Die Formulierung lässt auch die Antwort *«nirgendwo»* möglich erscheinen, also dass gar keine Kanten vorhanden sind. Die Frage schließt den Blick auf Elemente ein, die keine Kanten darstellen. Demnach ist zwischen Elementen, die Kanten darstellen, und Elementen, die keine Kanten darstellen, zu unterscheiden. Die möglicherweise vorhandenen Kanten werden aber an einem genau zu lokalisierenden Ort

und nicht an beliebigen Stellen gesucht. Der Blick schweift über bestimmte Objekte «*die Häuser*» und sucht danach, Kanten von anderen Elementen zu unterscheiden und zu lokalisieren. ((Satzkonstruktion unklar. Infinitiv oder Temporal?))

Elsa fragt weiterhin nicht nach funktionalen Teilen wie Wänden, Fenstern, Türen oder Dach an den Gebäuden. Die Orte, an denen sich Kanten befinden, ergeben sich aus der Lokalisierung dieser Teile im Ganzen des Gesichtsfeldes. Es stellt sich die Frage danach, wie sich die einzelnen, im Gesamten lokalisierten Kanten dem Sehen darbieten: «*wie sieht das aus*».

Im nächsten Schritt zielt die Frage darauf, sich das Gesehene ganz genau bewusst zu machen und genau nachzuvollziehen, welches Verhältnis der verschiedenen einzelnen Kanten zueinander besteht: «*wie sind die eigentlich zueinander*». Mit dieser Formulierung schreibt Elsa den Kanten tendenziell zu, sich aktiv gegenseitig aufeinander zu beziehen: Welchen Verlauf nehmen sie jeweils, wo genau trifft eine Kante auf die andere, wo genau schneidet eine Kante die andere, in welche Richtung streben sie wieder auseinander?

Die letzte Frage richtet sich gezielt auf die Art und Weise einer Aktivität, auf die Art und Weise des Stehens: «*wie steht das*». Dasjenige, was steht, kann das Verhältnis aller Kanten zueinander oder das jeweilige Gebäude insgesamt sein. Aus dem Erfassen des Verhältnisses der Kanten zueinander ergibt sich zugleich das Erfassen dessen, wie das Gebäude tatsächlich dreidimensional, materiell und statisch sicher vor Augen steht.

Elsa gleicht dieses Sich-schrittweise-Bewusstmachen des Wahrgenommenen beim genauen Hinschauen mit dem sonst üblichen Hinschauen ab. Beim genauen Hinschauen geht es darum, die Beschaffenheit des betrachteten Objektes schrittweise nachzuvollziehen und sich bewusst zu machen, wie es sich dem Auge zeigt. Dabei wird der betrachtete Gegenstand selbst zum Akteur, das Betrachten und Aussehen zur Interaktion.

Bei der üblichen Wahrnehmungsweise, die ohne genaues Hinschauen erfolgt, hat das sehende Subjekt ein bestehendes inneres Bild von dem Objekt, das außerhalb von ihm existiert. Die Formulierung «*wenn man das sonst immer als komplettes Bild da hat*» drückt das abgeschlossene, statisch Unveränderliche des Bildes aus, das die betreffende Person von dem Objekt bereits hat, ohne ganz genau zu ihm hingeschaut zu haben. Indem Elsa sich den Vollzug des Sehens beim Zeichnen bewusst macht, wird ihr der Unterschied zwischen den beiden Wahrnehmungsweisen und damit auch das Charakteristische des normalerweise vollzogenen Sehens bewusst. Sie macht die Erfahrung, dass zwei verschiedene Wahrnehmungsweisen existieren.

II.1.3 Genaues Hinschauen führt vorübergehend zum klaren Blick

Wird der Wechsel vollzogen von dem bereits bestehenden Bild, das man vom Gegenstand hat, zum schrittweisen Erfassen seiner einzelnen Elemente und ihres Verhältnisses untereinander (und zum Ganzen), kommt es zum Erleben eines ganz bestimmten, des klaren Blickes: *«und dann wirklich mal nur Kanten schauen dann dieser klare Blick»*. Das Bild, das man sonst immer hat, geht möglicherweise einher mit einem trüben Blick, der sich durch gezieltes Hinschauen auf Einzelheiten verändert hin zu einem klaren Blick. Das Erleben dauert über die Zeit, die das schrittweise Erfassen des Gegenstands erfordert, hinaus an. Der Zeitraum, während dessen der klare Blick andauert, wird als kurz erlebt, was wiederum bedauert wird: *«der hat en halben Tag leider nur angehalten»*. Daraus lässt sich schließen, dass der klare Blick als angenehmes Erlebnis empfunden wird und es für erstrebenswert anzusehen ist, das Erleben zeitlich auszudehnen oder zu wiederholen. Die blickende Person hat keinen Einfluss darauf, ob der Blick lange oder kurz anhält.

II.1.4 Dem klaren Blick zeigt sich ein anderes Bild von der Welt

Die Erfahrung, dass durch das genaue Hinschauen sich der Blick dahingehend verändert, dass er klar wird, führt dazu, dass sich auch das Bild von der Welt ändert. Vor dem perspektivischen Zeichnen ist der Blick und damit das Bild von der Welt möglicherweise unklar. Die Unklarheit resultiert daraus, dass nicht das jeweilige konkrete Objekt, sondern das ggf. davon abweichende, vorhandene Bild von dem Objekt für die Wahrnehmung gehalten wird. Der klare Blick hält nur eine kurze Zeit an, was Elsa bedauert. Das andere Bild bleibt vorläufig *«erst mal»* bestehen, ist also ebenfalls nicht von Dauer. Das lässt darauf schließen, dass das zuvor erwähnte Bild, welches *«man sonst immer als Bild ... da hat»* nur vorübergehend von dem anderen, aus dem klaren Blick resultierenden Bild ersetzt wurde. Dieses andere Bild wird nach einer unbestimmten Zeit von dem Bild, das *«man sonst immer da hat»* wieder verdrängt.

II.1.5 Perspektivisches Zeichnen verändert das abstrakte Weltbild (vorläufig) nicht

Elsa macht deutlich, dass sich durch ihre Erfahrung vorerst nicht ihr allgemein abstraktes Weltbild ändert. Vielmehr ändert sich beim perspektivischen Zeichnen durch den klaren Blick das sonst immer vorhandene Bild von der konkret materiell sie umgebenden Welt: *«dass ich danach en*

anderes Bild von der Welt erst mal gehabt habe . also von dem von meiner Umgebung nicht von der Welt sondern von drumherum». Danach kehrt das bisherige Bild von ihrer Umgebung zurück. Möglicherweise tritt danach aber auch eine weiterreichende Veränderung des Bildes von der Welt ein, die auch das ideelle Weltbild umfassen könnte. Ein noch nicht ganz zu Bewusstsein gekommenes Bild von der Welt könnte sich darin ausdrücken, dass es sich mit der Art und Weise, auf sie zu blicken, verändert.

II.2 Beim Zeichnen sieht man plötzlich die ganze Welt als das, worauf man sich konzentriert

Rosa 576-581: es ist dass man wirklich plötzlich auch die Welt anders sieht ... das haben Sie damals auch irgendwann mal gesagt wenn man wenn man sich beim Zeichnen auf die Formen konzentriert sieht man die ganze Welt in Formen (Lachen) das ist auch so also wenn man wenn man gerade sich das vornimmt

II.2.1 Beim Zeichnen ändern sich Sehen und Gesehenes

Der Wechsel von einer zu einer anderen Art, die Welt zu sehen, erfolgt bei Rosa anders als bei Elsa nicht in einer schrittweisen Annäherung durch gezielte Fragen danach, wie die einzelnen Elemente des Objektes optisch zu erfassen sind. Die andere Art, die Welt zu sehen, setzt bei ihr von einem Moment zum anderen plötzlich ein: *«es ist dass man wirklich plötzlich auch die Welt anders sieht»*. Das *«auch»* deutet darauf hin, dass sie damit möglicherweise sowohl von der eigenen Aktivität des Sehens als auch vom dabei sichtbar werdenden der Welt spricht; beides verändert sich. Sie verallgemeinert ihre Erfahrung.

II.2.2 Die Lehrperson lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedingung für das andere Sehen

Rosa untermauert ihre Erfahrung mit dem Zitat einer Aussage der Lehrperson, dass beim Zeichnen die Konzentration auf bestimmte Formen dazu führe, dass über diese Formen hinaus die ganze Welt in Formen gesehen werde. Damit legitimiert sie die verallgemeinernde Schilderung ihrer Erfahrung: *«das haben Sie damals auch irgendwann mal gesagt wenn man wenn man sich beim Zeichnen auf die Formen konzentriert sieht man die ganze Welt in Formen»*. Der Hinweis auf die zu erwartende Seherfahrung kann vorab erfolgt sein. Es kann auch bedeuten, dass die gemachte Erfahrung von der Lehrperson während des Zeichnens oder im Nachhinein be-

stätigt wird. Möglicherweise wäre die Erfahrung, dass die Zielrichtung der Konzentration ausschlaggebend dafür ist, wie die Welt gesehen wird, ohne den erfolgten Hinweis nicht zustande gekommen oder ihr wäre ohne die Bestätigung nicht die gleiche Bedeutung beigemessen worden. Die durch die zielgerichtete Konzentration auf die Formen erfolgte Andersartigkeit des Sehens wäre nicht in gleichem Maße bewusst geworden.

II.2.3 Die zielgerichtete Konzentration des Subjektes auf einen bestimmten Aspekt des Objektes beim Zeichnen führt zum Sehen der ganzen Welt unter diesem Aspekt

Die zielgerichtete Konzentration des sehenden Subjektes auf einen ganz bestimmten Aspekt des Objektes «Welt» führt zur umfassenden Wahrnehmung der «ganzen Welt» unter diesem Aspekt: *«wenn man wenn man sich beim Zeichnen auf die Formen konzentriert sieht man die ganze Welt in Formen»*. Ohne die gerichtete Aufmerksamkeit auf den Aspekt «die Formen» würde die «ganze Welt» möglicherweise gesehen werden wie bisher. Andere Aspekte könnten in Rundungen, in Strukturen, Schatten etc. bestehen. Bevor Rosa gezeichnet hat, hat sie möglicherweise nicht die ganze, sondern nur einen Teil der Welt in Formen gesehen. Wie sie den anderen Teil der Welt oder auch die ganze Welt anders gesehen hat, bleibt unerwähnt. Diejenigen Aspekte, denen keine konzentrierte Aufmerksamkeit beim Sehen gewidmet wird, bleiben demnach unbeachtet, d. h. ungesehen.

II.2.4 Die eigenaktive, vorsätzliche Bereitschaft des Subjektes für diesen Erfahrungszusammenhang beim Zeichnen ermöglicht ihn zugleich

Rosa bestätigt die Aussage der Lehrperson zu dieser Erfahrung als allgemeingültig und schränkt die Allgemeingültigkeit zugleich ein, indem sie erklärend hinzufügt, dass zu dem Hinweis der Lehrperson auf die Konzentration eine weitere Bedingung erfüllt sein muss. Die Bedingung ist, dass die zeichnende Person sich die Aufgabe zur Konzentration auf die Formen und das damit einhergehende andere Sehen jeweils aktuell zu eigen macht: *«das ist auch so. Also wenn man, wenn man gerade sich das vornimmt»*. Das andere Sehen der Welt setzt also in jedem Moment den eigenen freiwilligen Impuls zur eigenaktiven Konzentration in der zielgerichteten Aufmerksamkeit beim Sehen voraus. Ebenso ist die Bereitschaft, sich der Andersartigkeit des Sehens und des auf diese Weise Gesehenen bewusst zu werden, Bedingung dafür, dass die «Welt anders» gesehen wird. Interesse und Offenheit für ein Umlernen und Neuordnen des bisherigen Sehens der Welt sind damit die Voraussetzung für das Zeichnen.

II.3 Konzentrierte, genaue Betrachtung bestimmter Formen beim Porträtzeichnen ist die einzige Bedingung dafür, plötzlich jemanden abbilden zu können.

Rosa 379-383: was ich spannend fand war das Zeichnen ein Porträt zeichnen also dass man nur durch ganz genaue Betrachtung plötzlich doch jemanden ganz gut abbilden kann was nicht nie perfekt ist aber einfach nur dass jeder das eigentlich kann wenn er sich konzentrieren kann auf die Formen die man so malen kann. (Lachen) Das fand ich spannend

II.3.1 Porträtzeichnen erfordert Risikobereitschaft

Das Zeichnen eines Porträts hat Rosa als spannend erlebt. Die Spannung beinhaltet die aufmerksame Erwartung von etwas Ungewissem, möglicherweise Angenehmem. Bei der Erwartung von etwas Unangenehmem wäre das Zeichnen eher als beispielsweise beängstigend erlebt worden. Die Ungewissheit bezieht sich möglicherweise darauf, ob und in welcher Weise etwas mehr oder weniger Bestimmtes eintreten wird oder wie es erreicht werden kann. Wie bei einer Entdeckungsreise ins Ungewisse ist es zweifelhaft, ob überhaupt etwas eintreten oder erreicht werden wird, ob es positiv, neutral oder mit Antipathie aufgenommen werden wird: *«was ich spannend fand war das Zeichnen ein Porträt zeichnen»*. Die Bereitschaft, sich auf Spannendes einzulassen, bedeutet zugleich eine gewisse Bereitschaft, das Risiko einzugehen, zu scheitern oder enttäuscht zu werden. Das Risiko besteht darin, dass die Zeichnung keine Ähnlichkeit mit dem Modell aufweist oder dass die Zeichnung vom Selbstbild des Modells stark abweicht und zu gekränkter Eitelkeit führt. Weiterhin kann die Spannung auch darin bestehen, dass die zeichnende Person erfährt, dass sie ihr bestehendes Bild vom Modell korrigieren muss, was bedeutet, sich eines bestehenden Vorurteils bewusst zu werden.

II.3.2 Einzige Bedingung dafür, jemanden abzubilden, ist überraschenderweise nur die ganz genaue Betrachtung

Beim Zeichnen eines Porträts ist die *«ganz genaue Betrachtung»* die Voraussetzung dafür, dass die Abbildung einer Person gelingt. Rosa macht damit eine unerwartete Erfahrung, die darin besteht, dass nicht ein naturgegebenes künstlerisches Talent oder das langwierige Erlernen einer speziellen Technik zur gelungenen Abbildung einer Person befähigt. Gleichzeitig verallgemeinert sie ihre Aussage und betont damit, dass die Fähigkeit, ein Por-

trät zu zeichnen, kein exklusives Talent einiger weniger darstellt, schränkt diesen Aspekt jedoch zugleich ein, indem sie es als *«ganz»* gut anstatt mit *«sehr»* gut bewertet: *«also dass man nur durch ganz genaue Betrachtung plötzlich doch jemanden ganz gut abbilden kann»*. Das eingefügte *«nur»* weist darauf hin, dass Rosa zuvor der Annahme war, dass mehr als nur diese eine Bedingung erfüllt sein muss, um jemanden abbilden zu können. Es kann auch bedeuten, dass sie in der ganz genauen Betrachtung die einzig wichtige Bedingung sieht. Sie spricht nicht von der Betrachtung der Person, sondern erwähnt die *«Betrachtung»* für sich genommen. Damit betont sie die Bedeutsamkeit ihrer Erfahrung, dass es *«nur»* auf die Aktivität der ganz genauen Betrachtung ankommt. Mit der Formulierung *«plötzlich doch»* kommt zum Ausdruck, dass dem gelingenden Zeichnen ein Zeitraum des Zweifels am Gelingen voranging, der sich von einem Moment zum anderen auflöst. Auch darin kann ein unerwartetes Erlebnis liegen, dem die Annahme, das Erlernen des Porträtzeichnens sei ein Prozess, der nach und nach zum Erfolg führe, gegenübersteht. Rosa hat das Porträtzeichnen vor ihrer eigenen Erfahrung damit für exklusiver und komplexer gehalten, als es ihrem jetzigen Urteil nach ist.

II.3.3 Die Erfahrung, dass konzentrierte Betrachtung der Formen jeder Person das Porträtzeichnen ermöglicht, ist überraschend

Bei ihrer Erfahrung kommt es Rosa nicht auf die Perfektion des Ergebnisses beim Zeichnen an. Diese sei nie zu erreichen: *«was nicht nie perfekt ist»*. Dagegen ist für sie wichtig, dass jede Person die Fähigkeit hat, *«ganz gut»* ein Porträt zu zeichnen, wenn sie in der Lage ist, sich zu konzentrieren: *«aber einfach nur dass jeder das eigentlich kann wenn er sich konzentrieren kann auf die Formen die man so malen kann»*. Die Fähigkeit *«einfach nur»* zur Konzentration ist im Gegensatz zum Anspruch an eine *«nie»* zu erreichende Perfektion aus ihrer Sicht geringer zu bewerten. Die Konzentration richtet sich beim Porträtzeichnen wie beim Zeichnen allgemein auf *«die Formen»*. Nicht die mitgebrachte künstlerische Begabung oder eine von außen herangetragene Methode sind mögliche Bedingungen für das Gelingen des Porträtzeichnens. Zudem ist das Malen der Formen allgemein zu bewältigen, *«die man so malen kann»*. Die Konzentration als Voraussetzung für die ganz genaue Betrachtung der Formen muss vom jeweiligen Subjekt aus eigener Aktivität aufgebracht werden: *«wenn er sich konzentrieren kann»*. Damit erklärt Rosa, dass jede Person, die in der Lage ist, Konzentration aufzubringen, eine andere ganz gut abbilden kann. Die weitere Perfektion der Fähigkeit des Porträtzeichnens kann dann möglicherweise nur noch graduell angestrebt werden: *«was nicht . nie perfekt ist»*. Das Erleben, dass die Voraussetzung für das Gelingen einer Porträtzeichnung anders als

erwartet «*einfach nur*» in der Konzentrationsfähigkeit besteht, stellt möglicherweise die Überraschung für Rosa dar, die sie zur Bewertung «*das fand ich spannend*» veranlasst.

II.4 Innerlich ruhige Atmosphäre trotz Lärm als Voraussetzung für das Zeichnen

Inga 655-662: glaub das war sogar als es geregnet hat . wo wir das mit dem Blind(betont)zeichnen machen mussten wo wir wo wir was in der Hand hatten und da blind gezeichnet haben und gar nicht dahin geguckt haben was eigentlich total ruhig war und jeder bei sich war und es war aber trotzdem so laut (betont) aber es ging trotzdem (betont) . weil die Atmosphäre (betont) einfach innen drin (betont) so ruhig war . ich mein das war . ga okay so . weil ich ga da ... das war auch nu so ne . lustige Aufgabenstellung (lacht)

II.4.1 Beim Zeichnen können bei innerer Sammlung die einander entgegengesetzten Qualitäten von innerer Ruhe und äußerer Unruhe gleichzeitig bestehen

Die Übung des Blindzeichnens ist ein ruhiger Vorgang, was aber im Unterrichtsgeschehen unter Umständen nicht eingehalten zu werden scheint: «*was eigentlich total ruhig war [...] und es war aber trotzdem so laut*». Obwohl das Zeichnen ruhig ist, herrscht Lärm. Das Laute ist nicht näher gekennzeichnet. Es spielt sich möglicherweise im Atelier ab und wird von der Gruppe durch das Hantieren mit Material oder durch Stimmengewirr verursacht. Jedes Gruppenmitglied ist dabei aber zugleich innerlich gesammelt, «*bei sich*». Dass das Zeichnen als «*eigentlich total ruhig*», die Gruppenmitglieder als «*bei sich*» erlebt werden, obwohl es laut ist, ist paradox. Bei einer lauten Situation im Unterricht könnte Inga erwarten, dass ruhiges, innerlich gesammeltes Arbeiten nicht möglich ist. Andererseits könnte sie erwarten, dass das ruhige Zeichnen lautlos erfolgt. Möglicherweise wird die Aufgabenstellung wegen dieser scheinbaren Widersprüchlichkeit, die Inga nicht einordnen kann, bei ihrer Umsetzung als eine «*lustige*» bewertet.

Die Lautstärke kann außer von den Gruppenmitgliedern auch vom Regen herrühren: «*das war sogar als es geregnet hat ... wo wir das mit dem dass Blind(betont)zeichnen machen mussten ... was eigentlich total ruhig war und jeder bei sich war und es war aber trotzdem so laut*». Es ist nicht eindeutig, warum es «*so laut*» in der Situation ist. Möglicherweise ist es unwichtig, da das Interesse auf etwas anderes gerichtet ist.

II.4.2 Die innen ruhige Atmosphäre ist Bedingung, um trotz äußerer Unruhe bei sich zu sein und ruhig zu zeichnen

Nicht die äußere Ruhe, sondern *«die Atmosphäre (betont) einfach innen drin (betont) so ruhig»* ist die Voraussetzung dafür, dass die Arbeit ruhig erfolgt, obwohl es in der Umgebung laut ist. Inga macht die Erfahrung, dass die Bedingung für ruhiges, gesammeltes Arbeiten nicht im Äußeren, sondern *«innen drin»* liegt. Die Bedingung ist die ruhige *«Atmosphäre innen drin»*. Wie und von wem die Atmosphäre hergestellt wird, bleibt offen. Die äußere, didaktische Verantwortung sieht Inga möglicherweise bei der Lehrperson. Die innere Atmosphäre ist von der zeichnenden Person selbst herzustellen, die Verantwortung dafür trägt sie selbst. Der damit möglicherweise einhergehenden Verunsicherung begegnet Inga, indem sie die Aufgabenstellung als eine *«lustige»* bezeichnet. Damit wird zum Ernst und zur Last der eigenen Verantwortung dafür, das Zeichnen zu lernen, Distanz hergestellt.

II.5 Zusammenfassung: Beim Zeichnenlernen kann die Selbstverantwortung für die Qualität der eigenen Wahrnehmung und das daraus resultierende wirklichkeitsnähere Bild von der Welt bewusst werden

Die Übung im Zeichnen kann trotz vermeintlicher äußerlicher Ablenkung wie Lärm in konzentrierter Sammlung erfolgen, wenn die zeichnende Person innere Ruhe hat oder herstellt. Hinzu kommt der Entschluss zur zielgerichteten Konzentration auf ganz bestimmte sichtbare Aspekte von dem, was gezeichnet werden soll. Ist die zeichnende Person in der Lage, aus eigenem Impuls die erforderliche Konzentration auf diese Aspekte aufzubringen, kann sie an diesen sichtbaren Anhaltspunkten Orientierung suchen und das Sehen intentional exakt führen. Die Anhaltspunkte sind beispielsweise *«Kanten»* oder *«Formen»*. In einem inneren Dialog, in dem Fragen bezüglich dieser Anhaltspunkte zu beantworten sind, verschafft sich die zeichnende Person Bewusstsein von einzelnen Elementen des Objektes: an welchem Ort, in welchem Verhältnis zueinander und in welchem Verhältnis zum Ganzen sind sie sichtbar. Im Vollzug dieses vorsätzlich konzentrierten *«ganz genauen Hinschauens»* und *«ganz genauen Betrachtens»* wird die Unterscheidung zwischen *«wie sind die zueinander»* und *«wie sind die eigentlich zueinander»* sowie zwischen *«Kanten schauen»* und *«wirklich nur mal Kanten schauen»* bewusst. Die Formulierungen *«eigentlich»* und *«wirklich»* deuten darauf hin, dass die Art und Weise zu sehen beim Zeichnen als realitätsbezogener als das sonstige Sehen bewertet wird. Diese Art zu schauen ist keine gewohnheitsmäßige, sondern findet selten *«mal»* statt. Dabei geht es nicht darum, viel zu erfassen, sondern es kommt auf die Reduktion *«nur ... Kanten»* an.

Mit diesem intentional gelenkten Sehvorgang stellt sich eine Veränderung der Wahrnehmung ein, was in mehrerer Hinsicht zu unerwarteten Neuentdeckungen führt:

1. Es kommt zu dem Erleben, dass die eigene Art und Weise der optischen Wahrnehmung sich verändert. Das bewusst geführte Sehen bewirkt, dass der Blick als klar erlebt wird. Indem der Blick klar, das Sehen beim Zeichnen realitätsbezogener wird, wird ein anderes Bild von der Welt konstruiert (*«erst mal dieses genaue Hinschauen ... dann dieses ehm dieser klare Blick auf danach ...»*).
2. Der zeichnenden Person wird dabei bewusst, wie das eigene Sehen üblicherweise sonst vollzogen wird (*«wie steht das wenn man das sonst immer als Bild als komplettes Bild da hat»*).
3. Damit kommt ihr zu Bewusstsein, dass von dem Entschluss, auf welche Art und Weise sie das Sehen vollziehen will, ihr Bild von der Welt und dessen Realitätsnähe abhängen. Das Subjekt sieht das Bild von der umgebenden Welt, das diejenigen Formen aufweist, auf die es sich vorsätzlich konzentriert. Diejenigen Elemente in der Umgebung, die nicht in den klaren Blick genommen werden, werden nicht realisiert und kommen nicht zu Bewusstsein (*«es ist dass man wirklich plötzlich auch die Welt anders sieht ... wenn man sich beim Zeichnen auf die Formen konzentriert sieht man die ganze Welt in Formen ... wenn man gerade sich das vornimmt»*).
4. Zudem erfolgt der Schluss, dass überraschenderweise nicht nur wenigen künstlerisch Begabten, sondern jeder Person mit der Fähigkeit, sich zu konzentrieren, das Zeichnen möglich ist (*«dass man nur durch ganz genaue Betrachtung plötzlich doch jemanden ganz gut abbilden kann ... dass jeder das eigentlich kann wenn er sich konzentrieren kann auf die Formen die man so malen kann»*).

Die innere Ruhe und die Konzentration auf das Objekt, die zum Zeichnen erforderlich sind, sind von der zeichnenden Person selbst herzustellen. Die Verantwortung, sich dazu zu entschließen, trägt sie selbst. Die Unterrichtsdidaktik kann bis zu diesem Punkt heranreichen und geeignete Angebote machen. Dies kann wie bei Inga von Vorerfahrungen als Schülerin mit didaktisierten Unterrichtseinheiten abweichen. Der damit möglicherweise einhergehenden Verunsicherung begegnet sie distanziert, indem sie die Aufgabenstellung des Blindzeichnens als eine *«lustige»* bezeichnet.

Unter der Voraussetzung, dass das Subjekt zur Konzentration fähig ist, trägt es demnach die Verantwortung für die Qualität seiner Wahrnehmung und sein daraus resultierendes Bild von der Welt. Das Zeichnen kann einen Beitrag dazu leisten, dass im Hinblick auf die Konstruktion des eigenen Bildes von der Welt Selbstverantwortung und Fremdverantwortbarkeit auf sinnlichem Wege erfahren werden und zu Bewusstsein kommen. Im Hinblick auf die Anforderungen an die Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit von sozialpädagogischen Fachkräften können Übungen im perspektivischen Zeichnen und Porträtzeichnen dazu beitragen, dass diesbezüglich relevante Einstellungen und Haltungen vom jeweiligen Subjekt reflektiert und geschärft werden. Das folgende Kapitel gibt in verdichteter Form die Ergebnisse der Fallinterpretationen zu den künstlerischen Übungen im Aquarellmalen in Schichttechnik und zum Plastizieren wieder.

6. Verdichtete Rekonstruktionen²⁹

Aquarellmalen in Schichttechnik

Das Aquarellmalen in Schichttechnik erfolgt an der Staffelei auf einem DIN-A2-Bogen Aquarellpapier, welcher zuvor in nassem Zustand mit Nassklebeband ringsum auf einer Spanplatte festgeklebt wurde, sodass sich das Papier beim Trocknungsprozess glattspannt. Die Aquarellfarbe ist so stark verdünnt, dass die übereinandergeschichteten Farbflächen transparent bleiben und beispielsweise eine blaue Schicht, die über eine gelbe Schicht gemalt wird, die Farbe Grün erscheinen lässt. Besonders zu beachten sind die Trocknungsphasen der einzelnen Schichten, damit sie sich gut mit dem Papier verbinden. Bei zu frühzeitigem Auftrag der nächsten Farbschicht entstehen störende Flecken und Ränder im Bild, die sich nicht korrigieren lassen. Die Farbtintensität des Bildes nimmt mit jeder Schicht zu und ist nicht durch die Verwendung stärker konzentrierter Farbe zu forcieren. Nach anfänglich weniger komplexen Übungen zur Erlangung handwerklicher Sicherheit im Umgang mit der Maltechnik besteht eine weiterführende Aufgabe darin, von einem für das Aquarellmalen in Schichttechnik geeigneten Gemälde der klassischen Moderne anhand einer Kunstpostkarten- oder Katalogsreproduktion eine Kopie anzufertigen. Die Interviewstellen von Anna beziehen sich auf ihre Arbeit an einem Aquarell in Schichttechnik während einer anderen Unterrichtssequenz, bei der für den «künstlerischen Abschluss» zum Ende der Fachschulzeit individuell frei gewählte Themen in frei gewählten Techniken bearbeitet wurden.

Kode III: Beim Aquarellmalen die Möglichkeit eigener Einflussnahme auf die Wechselwirkung zwischen Handlungs- und Gefühlsebene erleben

Bereits im Vorfeld zum Schichten mit Aquarellfarben werden individuell verschiedene Blickwinkel und Vorlieben deutlich. Seelische Resonanzen auf Form und Inhalt der Motive spielen eine wichtige Rolle. Die Erfahrungen beim Malen werden, anders als diejenigen beim Kohlezeichnen, von allen Interviewten positiv bewertet. Sie kommen aber auf unterschiedlichen Wegen zur jeweiligen Bilanz.

Jede der interviewten Personen agiert beim Malen auf ihre individuell charakteristische Weise, wobei jeweils unterschiedliche Gefühlsreaktionen mitschwingen. Der Grad von Reflexion des jeweiligen Zusammenhangs

29 Die in Klammern gesetzten Angaben bezeichnen die Unterkategorien aus den hier nicht in aller Ausführlichkeit wiedergegebenen Fallinterpretationen, die den verdichteten Rekonstruktionen zugrunde liegen.

von Gefühlslage und der Art zu handeln ist unterschiedlich ausgeprägt. Ein wiederkehrendes Thema ist der Umgang mit der Zeit, in der die Bilder gemalt werden.

Eine stark positive Resonanz auf die geschichteten Aquarelle erfolgt bei Elsa bereits lange vor der eigentlichen Aufgabenstellung, selbst ein Bild in der Schichttechnik zu malen, und zwar angesichts von Bildern, die von um ein Jahr fortgeschrittenen Fachschülerinnen gemalt wurden: *«das hatt ich . am Anfang der Ausbildung gesehen und oh sind die alle toll hier»* (1.1.). Dieser zu Beginn der Ausbildung staunenden Bewunderung für die anderen Studierenden entspricht gegen Ende der Fachschulzeit die Befriedigung darüber, selbst das geleistet zu haben, was sie anfangs bei anderen so sehr bewunderte: *«hinterher hatt ichs dann selber geschafft so zu malen»* (1.1.). Dazwischen liegt ein Zeitraum von etwa eineinhalb Jahren, in dem sich die staunende Bewunderung möglicherweise in offene Erwartung und bange Hoffnung, schließlich in das Erfolgserlebnis durch und den Stolz auf die eigenen Entwicklungsschritte verwandelt hat. Elsa nennt weder die Titel von Werken noch die Namen von Kunstschaffenden. Für sie steht das positive Erlebnis der eigenen Entwicklung ihrer malerischen Fähigkeiten im Verlauf der Ausbildung im Vordergrund.

Rosa hingegen hat zwar eine vage Erinnerung daran, aus welchem kulturellen Kontext ihr gewähltes Motiv stammt: *«wie hieß die Frau mit den Schlangen die ist immer im Griechischen glaube ich»* (10.1.). Für ihre Entscheidung, diese Kunstpostkarte als Vorlage für ihre Kopie zu wählen, ist dieser Zusammenhang aber nicht relevant: *«ich weiß es nicht mehr ... ach egal (lacht) ist weg»* (10.1.), sondern sie entscheidet *«anders»* (10.1.), und zwar nach ihrer subjektiven Vorliebe für bunte, grelle Farben: *«das war schön bunt (lachen) es hatte schöne grelle Farben»* (10.1.), nicht nach allgemein künstlerisch-ästhetischen Aspekten: *«die anderen waren so ja so schön . künstlerisch schön aber ich mag einfach lieber das Gelbe das Rote»* (10.1.). Ihr Spaß an der Farbe ist letztlich auch ausschlaggebend dafür, dass sie sich nach kurzem anfänglichen Zögern entschließt, trotz der Unsicherheit darüber, ob oder wie das Bild gelingen wird, mit dem Malen zu beginnen: *«ich hatte ja Spaß also ich wollte ja das machen . das war ja der Punkt»* (10.).

Bei Ingas Auswahl der Kunstpostkarte als Vorlage für die Kopie hat ebenfalls das subjektiv ästhetische Urteil über das entsprechende Motiv: *«weil ich die Postkarte so schön fand (lacht) ... die anderen haben ja suchst dir immer wieder die Schwerste aus .. hab ich gedacht och nee die is einfach schön»* (8.4.) und ihre damit einhergehende seelische Resonanz: *«weil das innerlich ehm . irgendwie so war weil da warn ja eh super viele Postkarten .. und dann da war die (betont) Postkarte»* (8.4.) die ausschlaggebende Bedeutung: *«dann hab ich gedacht so die muss es sein»* (8.4.). Bei Inga spielt nicht nur die Farbgebung, sondern auch die Verbindung zu einem persönlichen

Lebensbereich eine Rolle. Vor dem Hintergrund, dass Pferde und das Reiten für sie eine große Bedeutung haben, fällt ihre Wahl auf ein Motiv von Franz Marc, auf dem Pferde abgebildet sind: *«speziell bei Franz Marc (lacht) hat natürlich auch mit den Pferden was zu tun glaub ich aber eh . mit den Farben auch»* (5.2.).

Das Malen hat Anna während der Ausbildung in einer schwierigen Lebenssituation dabei geholfen, diese zu verarbeiten. Nachdem sie eine Fehlgeburt hatte, ergriff sie im Kunstunterricht die Gelegenheit, ihr Erlebnis zu verarbeiten, indem sie ein Bild dazu malte und ein Gedicht dazu schrieb. Sie ist emotional noch so stark bewegt von dem Erlebnis, dass sie im Interview nicht darüber sprechen kann, ohne mit den Tränen zu kämpfen oder zwischenzeitlich zu weinen: *«da hatt ich ja die Fehlgeburt und dann war der künstlerische Abschluss .. ja und da hab ich ja das Bild gemalt (weint) ... das hat auf jeden Fall mir geholfen»* (12.).

Der von Elsa am Anfang ihrer Erzählsequenz über das Malen aufgespannte Zeitbogen vom Beginn ihrer Ausbildung an der Fachschule *«am Anfang der Ausbildung»* (1.1.) bis zu dem Zeitpunkt gegen Ende der Ausbildung *«hinterher hatt ichs dann selber geschafft so zu malen»* (1.1.) verweist auf das Thema *«Zeit»*, das wiederholt in allen Interviews zur Sprache kommt. Die Überlegung von Inga, dass der Grad der gefühlsmäßigen Resonanz auf ein Bild mit der für die künstlerische Produktion seiner Kopie erforderlichen Zeit korrespondiert, steht der Malweise von Anna gegenüber: *«ich habs gemalt und es war fertig»* (12.). Eine mittlere Position zwischen diesen beiden nimmt Rosa ein, die beschreibt, wie sie nach einer Zeit von ungewisser Dauer das anfängliche Zögern überwindet.

Die in der Maltechnik begründete Wartezeit beim Trocknen der einzelnen Farbschichten steht dem Drang der malenden Person, zum Ziel zu gelangen, entgegen. Die Maltechnik erfordert die Geduld, dem Impuls für die Umsetzung weiterer Schritte jeweils so lange zu widerstehen, bis das Trocken erfolgt ist: *«dafür braucht man einfach eine Menge Geduld»* (9.). Die zeitlichen Bedingungen für das Malen bestehen demnach in zweierlei Hinsicht. Zum einen sind äußerlich objektive Gegebenheiten wie die Trockenzeit der Farbschichten zu berücksichtigen. Dazu müssen der Zustand des Papiers und sein Feuchtigkeitsgrad aufmerksam beobachtet werden. Zum anderen ist die innere Balance zwischen vorwärts gerichtetem Schaffensdrang und geduldigem Abwarten des richtigen Handlungszeitpunktes gefordert. Der Malvorgang wird als langsam erlebt, weil ein stärkerer Drang zur Tätigkeit verspürt wird, als die Maltechnik zulässt. Die Technik bremst den Schaffensdrang.

Im Verlauf des Prozesses kann es zu Momenten kommen, in denen das Malen als Überforderung erlebt wird und ein Gefühl von Erschöpfung eintritt: *«hatte das Gefühl ich kann (betont) es einfach nicht es geht mir einfach*

gerade alles gegen den Strich ich will es gerade gar nicht mehr ... und diese diese Erschöpf dieses Erschöpftsein dieses Gefühl von . mir isse zu viel . ehm .. ich schaff jetzt auch gerade gar nicht mehr weiter zu malen» (2.1.). Eine zeitliche Unterbrechung der Tätigkeit von mehreren Tagen lässt die Unmotiviertheit schwinden und das Malen kann fortgesetzt werden: *«später dann also in den nächsten Tagen es einfach wieder aufgreifen . es war glaub ich ne Woche dieses Gefühl von ich hab auch gar keine Lust mich da jetzt einzulassen und Widerstände gehabt ohne Ende . ehm ja . und irgendwann gings dann einfach wieder aber ich glaub da war dann auch dann ne Pause ne ne Woche Pause zwischen oder ne überhaupt auch en Block Pause zwischen un danach gings dann wieder»* (2.1.).

Ihre Schwierigkeit im Umgang mit diesen Bedingungen bewertet Elsa als Schwäche: *«dieses langsame Entstehen kann ich (spricht schneller) . sehr schwer aushalten . is wohl nicht so meine Stärke (lacht)»* (2.2.). Das Abwarten des richtigen Zeitpunktes ist also kein passiver Zustand. Die aufmerksam beobachtende Haltung gegenüber dem Trocknungsvorgang der Farbe erfordert innere Aktivität und setzt genügend *«Stärke»* (2.2.) voraus, um den eigenen Impuls, das Entstehen des Bildes zu beschleunigen, zurückzuhalten. Damit kommt für Elsa ein Moment der Selbsterfahrung ins Spiel, eine grundlegende Eigenschaft wird ihr durch die Situation und deren Reflexion gespiegelt. Sie erlebt und erkennt eine eigene Schwäche, hat aber die Schwäche im Malprozess überwunden, was sie sich mit ihrem erstellten Bild selbst vor Augen geführt hat. Sie ist stark genug gewesen, die erforderliche Geduld aufzubringen. Möglicherweise werden ihr diese Aspekte erst in der Interviewsituation ganz bewusst.

Inga stellt sich durch die Wahl ihrer Vorlage für die Kopie einer besonderen Herausforderung, da sie ein besonders farbintensives Bild wählt: *«also die Farben sind zwar sehr kräftig»* (5.2.), obwohl sie von sich weiß, dass sie zum Malen mit sehr zarten Farben neigt: *«wobei ich natürlich . ehm aus Erfahrung weiß dass ich nicht so kräftigen Farben mal»* (5.2.). Damit ist vorhersehbar, dass sie dementsprechend mehr Zeit für das Malen benötigen wird. Den besonders langwierigen Umgang mit der Aufgabe begründet Inga aber verallgemeinernd damit, dass die betreffende Person sich von Form und Inhalt des Motives so stark seelisch berührt fühlt. Zur Verarbeitung des Eindrucks und um sich zu überwinden, die Berührtheit auf dem Bild sichtbar zu machen, ist gemäß ihrer Überlegung ein besonders langer Zeitraum erforderlich. Je tiefer die innere Berührung der malenden Person durch das Motiv geht, desto länger dauert der gesamte Malvorgang: *«dass einen das dann innerlich so berührt dass man erst mal sich dann auch richtig (betont) dazu überwinden muss oder richtig ehm . lange braucht um das dann . zu produzieren . so also produzieren is jetzt das falsche Wort vielleicht aber . dass man das dann auch zeigen kann .. könnt ich mir vorstellen . dass wenns*

wenn es halt tief nach innen geht . oder sehr an einen selbst ran ehm . kommt dass es dann lange (betont) braucht um erst mal wieder nach draußen zu kommen» (8.4.).

Bei dem lange dauernden Prozess von Wahrnehmung und Umsetzung spielt möglicherweise die Scheu eine Rolle, etwas von dem Innerlich-berührt-Sein zu zeigen. Inga bleibt an dieser Stelle allgemein und unkonkret, was darauf hindeutet, dass sie auch ihre eigene mögliche Scheu nicht deutlich zeigen will: *«dass man ... richtig ehm . lange braucht ... dass man das dann auch zeigen kann .. könnt ich mir vorstellen» (8.4.).*

Inga hat an sich selbst den Anspruch, die Aufgabe besonders gut zu erfüllen, was sie mit ihrer hohen Wertschätzung der Vorlage für das Malen begründet. Sie begründet ihre sehr vorsichtige und dadurch langwierige Vorgehensweise damit, dass sie dieses Bild, von dem sie so tief berührt ist, besonders gut malen will. Dahinter steht möglicherweise ihre Unsicherheit, ob sie dem ausgewählten Motiv gerecht werden kann, oder die Scheu zu zeigen, dass sie von dem Motiv stark berührt ist. Sie strebt an, sich das kopierte Motiv zu eigen zu machen, ohne aus lauter seelischer Berührtheit selber einzugreifen; das Bild soll wie von selbst entstehen: *«ich weiß dass ich bei dem (betont) Bild ehm . dass ich wollte dass das schön wird und dass das mein Bild wird und dass das richtig schön . entsteht und dann hinterher so wird weil ich die Postkarte so schön fand (lacht) dass das dass das richtig ehm . gut wird .. weil das innerlich ehm . irgendwie so war» (8.4.).*

Möglicherweise verdünnt sie aus Angst davor, etwas Falsches zu tun, ihre Farbe so stark, dass die erste Farbschicht zu durchsichtig ist und zunächst der Eindruck entsteht, sie habe vergeblich gemalt, die Arbeitszeit sei verstrichen, ohne dass sie ein sichtbares Ergebnis erzielt hat: *«ich hab jetzt ne halbe Stunde Gelb gemalt und man sieht gar nichts (lacht)» (7.).*

Inga legitimiert ihre Zaghaftigkeit beim Malen mit ihrer Ehrfurcht von dem Bild und gesteht ihre mögliche Unsicherheit nicht ein. Sie zögert die Konsequenzen ihres Handelns heraus. Durch ihr entschiedeneres Handeln, bei dem auch Fehler passieren könnten, müsste sie zudem ihre Position des Sich-innerlich-berührt-Fühlens aufgeben. Sie benutzt die äußeren Bedingungen der Maltechnik, die Verdünnung der Aquarellfarbe, und ihre innere seelische Resonanz zu dem Motiv, um einerseits ihre Unsicherheit zu überspielen. So bleibt sie andererseits im Gefühl des Berührt-Seins verhaftet. Der Malvorgang wird zeitlich noch stärker in die Länge gedehnt, als es die äußeren Bedingungen erfordern.

Für Rosa spielt zu Beginn des Zeitraumes, in dem das Bild gemalt wird, bereits der Zeitpunkt seiner Fertigstellung eine Rolle. Bevor das eigentliche Malen beginnt, verstreicht aus Sicht von Rosa ein Zeitraum, in dem sich aber bereits ein Prozess vollzieht. Sie verharrt in äußerer Untätigkeit, da ihr der Mut für den ersten Schritt fehlt. Sie schreibt dem Erleben ihrer Ausein-

andersetzung mit ihrer Mutlosigkeit und deren Überwindung die Qualität des Lustigen, Komischen zu: *«ich habe mich auch als das weiße Blatt vor mir war gar nicht erst getraut, da überhaupt anzufangen zu malen. Das war auch ein ganz lustiger Prozess»* (10.).

Die Komik besteht für Rosa in dem möglicherweise als paradox erlebten Anspruch der malenden Person an sich selbst, den nicht wiederholbaren ersten Handlungsschritt so zu vollziehen, dass er am Ende des gesamten Malprozesses noch als richtig gelten kann. Die paradoxe Situation besteht darin, dass der Zustand des Bildes am Ende des Malprozesses nicht genau vorhersehbar ist, der erste Handlungsschritt aber schon auf das Endergebnis abgestimmt sein soll. Der gesamte Zeitraum der Bildproduktion wird auf diese Weise in einem inneren Spannungsbogen vorweggenommen, bevor die konkrete Tätigkeit des Malens beginnt. Dieser innere Vorgang erscheint wie eine äußere Untätigkeit, die so lange andauert, bis Rosa mit dem Malen beginnt: *«weil es war einfach eine einmalige Sache . ich meine, wenn man das einmal anfängt dann möchte man das gerne auch zu Ende machen . und das sollte man dann richtig anfangen (lacht) das war halt dann das was einen zurückgehalten hat»* (10.). Die Dauer dieser äußeren Untätigkeit ist ungewiss, denn der Moment, in dem das Malen beginnt, kommt zu einem ungewissen Zeitpunkt. Sicher ist hingegen, dass der Zeitpunkt überhaupt kommt. Möglicherweise hat Rosa keinen Einfluss darauf, wann dieser Zeitpunkt eintritt, und muss sein Eintreffen abwarten. Damit sie den Punkt, dessen Eintreffen zeitlich nicht genau vorherzubestimmen ist, bemerkt, muss sie ihre Aufmerksamkeit diffus, aber wach auf sein Eintreffen richten. Dann aber wird die äußere Untätigkeit von ihr entschieden überwunden und sie beginnt sprichwörtlich blindlings mit der Tätigkeit: *«irgendwann kommt bei mir immer der Punkt Augen zu und durch ... das ist das ist ja muss ja irgendwann ne . ich hatte ja Spaß . also ich wollte ja das machen . das war ja der Punkt»* (10.). Entschlossenes Handeln im richtigen Moment ist die Voraussetzung dafür, dass die äußere Untätigkeit und das innerlich gedankliche Kreisen um das falsche oder richtige Vorgehen nicht endlos andauern: *«und wenn ich nie anfangen kann ich auch nie etwas machen (lacht) Ist so . ja (lacht) irgendwann muss man das überwinden (lacht)»* (10.).

Für Anna spielt sich der gesamte Malvorgang so rasch ab: *«es war auch nicht dass ich an diesem Bild lange gearbeitet hätte oder so dann was da halt zum Schluss rausgekommen ist»* (12.), dass sie ihn mit dem Moment der Fertigstellung gleichsetzt: *«sondern ich habs gemalt und es war fertig . es war gut so»* (12.). Die persönliche Betroffenheit durch ihre zuvor erlebte Fehlgeburt, die sie in dem Bild thematisiert, führt nicht dazu, dass sie sich besonders lange mit der Produktion befasst. Sie wendet im Gegenteil nur minimal Zeit auf, um die Qualität des Produktes zu reflektieren und zu steigern: *«das Gedicht was ich dazu geschrieben hab das is auch in zwei Minuten*

entstanden . da hab ich dann das hab ich dann auch nur noch mal schön aufgeschrieben und da druntergehangen» (12.). Diese rasche Vorgehensweise in Verbindung mit einer Distanz zu den Produkten und einer indifferenten Haltung gegenüber der Frage nach der Qualität der Produkte stellt sie als eine für sie typische Handlungsweise dar: «ja das sind dann Sachen von ein paar Minuten die dann da so entstehen . (unverständlich) ob die dann gut sind oder nich» (12.).

Die besondere Anforderung beim Schichten mit Aquarellfarbe besteht darin, eine Balance herzustellen zwischen dem Tatendrang, der sich aus positiven Gefühlsreaktionen auf die Aufgabenstellung ergibt, und der Hemmung vor dem Malen, die aus Unsicherheit oder Überforderung resultieren kann. Die positiven Gefühle können sich aus thematisch-inhaltlichen oder aus formal-künstlerischen Aspekten ergeben. So können die Lieblingsfarben oder das dargestellte Motiv Sympathie wecken und zum Malen animieren. Gefühle, die das Malen blockieren, können daher rühren, dass Unsicherheit darüber besteht, auf welchem Wege das angestrebte Ziel erreicht werden kann. Die Sympathie für die gewählte Vorlage verstärkt möglicherweise die Bedenken, Fehler zu produzieren, die sich in der Technik des Schichtens mit Aquarellfarben zudem nicht «vertuschen» lassen. So besteht schon beim ersten Pinselstrich der Anspruch, «*richtig*» handeln zu wollen, was vergleichbar mit der Anfangssituation beim Kohlezeichnen als eine zu überwindende Hürde erlebt werden kann: «*und das sollte man dann richtig anfangen (lacht) das war halt dann das was einen zurückgehalten hat*» (10.).

Plastizieren

Im ersten Ausbildungsjahr fand in der Aufbautechnik mit Ton eine grundlegende Auseinandersetzung mit den plastischen Elementen der konvexen, konkaven, ebenen und doppelt gebogenen Flächen statt. Im zweiten Ausbildungsjahr folgten Übungen, bei denen mit diesen Elementen unterschiedliche dynamische Qualitäten wie «*in sich ruhend*» oder «*zielgerichtet bewegt*» plastisch erarbeitet wurden. Zum Ende dieser Unterrichtsreihe wurde in Aufbautechnik eine Kugel plastiziert, die sich ab einer bestimmten Größe leicht von ihrem Auflagepunkt wegbewegen ließ. Nachdem dieses Stadium erreicht war, wurde die Kugel durch einen starken Impuls von außen an einer Stelle mit einem konkaven Eindruck versehen, indem mit der Faust kraftvoll in den Ton hineingedrückt wurde. Es sollten dann eine oder mehrere doppelt gebogene Flächen geschaffen werden, welche die konkaven und konvexen Anteile der Form verbinden und dabei der gesamten Plastik eine aufrecht stehende Gestalt verleihen sollten.

Kode IV: Beim Plastizieren in Entwicklung und zugleich bei sich sein

Die Aufgabenstellung beim Plastizieren, vom angenehm vertrauten Alten – der schön gestalteten Kugel – in das unbekannte Neue zu wechseln, erzeugt bei Inga inneren Widerstand, der mit einem als mutig und riesig empfundenen Schritt überwunden werden muss. In das bis dahin Geschaffene, *«diese schöne Kugel die dann endlich mal rund gewesen ist»* (1.3.), einen völlig andersartigen Impuls hineinzugeben, der eine neue Phase des plastischen Prozesses initiieren soll, wird zwar als ein destruktiver – *«aus dem was man daran irgendwie kaputt gemacht hat»* (1.2.) –, aber kleinerer Schritt erlebt als der Neubeginn des danach folgenden weiteren Gestaltungsvorgangs: *«ich muss dann immer son . riesigen Schritt machen ... und daraus ... was Neues oder weiter zu gestalten»* (1.2.). Gegenüber dem als *«Zerstörung»* (1.2.) bewerteten ersten Impuls als Ausgang zur Verwandlung des Alten und dem *«riesigen Schritt»* (1.2.) zur Aufnahme des Neuschaffens aus dem Zerstörten stellt die weitere Gestaltung ein vergleichsweise geringes Einwirken auf das zu gestaltende Produkt dar, dem die reflektierende Betrachtung des Objektes vorangeht: *«son mutigen Schritt in irgendeine Richtung und dann . ehm . gucken was man . daraus macht ... dann kann man hinterher . noch en bisschen feilen»* (1.2.). Den größten Schritt im Gesamtprozess stellt demnach die Wiederaufnahme der Gestaltungsaktivität nach dem als Zerstörung erlebten eigenen Einwirken auf das bereits Erreichte dar, wobei der vorherige Zustand der Plastik (= Kugel) nicht wiederhergestellt, sondern eine ganz andersartige Qualität (= aufrecht stehende Form) erreicht werden soll. Darin kann eine Analogie zum bewussten Aufgeben von Handlungs-routine und die Entscheidung zum Neubeginn durch Handeln in Unsicherheit gesehen werden. Die von Inga betonte Notwendigkeit, sich für das Verlassen des Alten zu entscheiden, deutet zugleich auf die Verantwortung für die daraus resultierenden Konsequenzen und die möglichen weiteren Handlungsschritte: *«und so is das meine Entscheidungen das brauch ich auch .. ich muss . irgendwas machen und dann hinterher denken ehm . ach war doch gut . und dann mach ich daraus jetzt irgendwas»* (1.2.). Die biografische Übergangssituation vom Jugendalter zum Erwachsensein, in der Inga sich sieht und die sie als Selbstfindung bezeichnet, wird von ihr in Beziehung gesetzt zur plastischen Übung der Verwandlung einer Kugel in eine aufrecht stehende Plastik. Sie spricht von dem Erwachsenwerden als einem Prozess des sich innerlich Aufrichtens, womit sie auf die zu ergreifende Selbstverantwortung verweist: *«das mit Ton arbeiten ... dieses Aufrichten . aus dieser Kugel ... wenn man dann son son Aufrichten son Erwachsenwerden . noch mal . verdeutlicht . bei mir weil ich halt . eh . jetzt gerade so in der Phase bin (lacht) mich zu finden und in dem . in dem . im Alter von achtzehn bis*

einundzwanzig da soll noch mal son . Aufrichten passiert und das einfach . zeitgleich war» (1.1.).

Das Plastizieren im Kunstunterricht kann auch als Angebot erlebt werden, bei dem Freiheit und Selbstbestimmung erfahren werden, ohne dass dazu Mut aufgebracht werden muss. Für Elsa bietet das Plastizieren einen entspannten Rahmen, der sich von den Anforderungen des Fachschulalltags unterscheidet: *«ich ... hatte auch so das Gefühl ich hab en Rahmen oder en Raum in dem ich einfach sein kann ohne jetzt eh weiter zu gucken wie muss ich mich verhalten wo wo gibts Gespräche wie muss man sich irgendwie hier wie eingeben oder präsent sein oder wie auch immer sondern einfach man kann einfach nur da sein sich zurückziehen was tun . was hinterher auch noch was Schönes is ehm . Luft holen und die Gedanken schweifen lassen» (3.).*

Diese Dimension der Freiheit bringt auch die Parallele des Plastizierens mit dem Spielen zum Ausdruck, die Rosa in ihrer Bilanz zieht. Sie geht mit der Bedingung, trotz Unsicherheit zu handeln, in der erforderlichen Offenheit spielerisch um, wie sie es für ihre Handlungsweise als grundsätzlich charakteristisch darstellt. Ihre Erklärung, dass sie sich in ihrer Eigenart des spielerischen Umgehens mit Lebenssituationen im Plastizieren wiedererkennt, ist ein überraschendes Moment der Selbstvergewisserung und Selbsterkenntnis, was sie als positiv darstellt: *«das Plastizieren fand ich auch spannend . weil ich auch gerne im Leben (lacht) spiele» (4.).*

Anna hat generell eine Vorliebe für das Plastizieren: *«mach ich richtig gerne» (2.).* Im Verlauf ihrer Fachschulausbildung durchlebt sie die schwierige Situation einer Fehlgeburt, wobei sie in der als angenehm empfundenen Betätigung des Plastizierens möglicherweise Orientierung und Halt findet. In ihrer Umsetzung der Aufgabenstellung ›Verwandlung einer Kugel zu einer aufrecht stehenden Figur‹ schafft sie ein Produkt, das sie als ihren »Zwerg« bezeichnet, was möglicherweise ihre innere Verfassung des Sich-klein-Fühlens und Sich-dennoch-Aufrichtens spiegelt. Die Verarbeitung ihrer biografischen Krise in der grundsätzlich als sympathisch bewerteten Tätigkeit des Plastizierens ist für sie von großer positiver Bedeutung: *«da hat mir das richtig richtig Spaß gemacht ... das erinnert mich dann halt auch immer an die Zeit (weint) .. wieder an fand ich total gut» (2.),* die über die Ausbildungszeit hinaus bestehen bleibt. Ihr Produkt, der Zwerg, begleitet sie weiter in ihrem privaten Lebensbereich – möglicherweise als ein Ankerpunkt, der sie an die Bewältigung ihrer Krise erinnert: *«da kann ich mich halt noch an diesen Zwerg erinnern den ich gemacht hab . bei der Aufrechten . und der steht auch immer noch bei mir» (lacht) (2.).* In der Verknüpfung der Erinnerung an das Zustandekommen der Erfahrung mit der Gegenwart kann ein Moment der Selbstvergewisserung über die eigene Umgangsweise mit Lebenssituationen bestehen, seien sie allgemein wie bei Rosa

oder schwierig wie bei Anna. Möglicherweise stärkt diese Erfahrung das Selbstvertrauen, schwierigen Herausforderungen auch in Zukunft gewachsen zu sein. Der sichtbare, real fassbare Beweis dafür ist das Produkt, der plastizierte Zwerg.

Beim Plastizieren kann in der Reflexion des Produktionsprozesses eine Resonanz zu eigenen, biografisch bedeutsamen Erlebnissen und Entwicklungsschritten erlebt werden. Daraus können ein Distanzierungsvermögen und eine gesteigerte Bewusstheit hinsichtlich der eigenen Lebenssituation und damit zusammenhängender Herausforderungen sowie innerer und/oder äußerer zu unternehmender Schritte erwachsen. Die Reflexion des Prozesses beim Plastizieren kann die eigene Verantwortung für die Entscheidung zu möglichen unsicheren Handlungsschritten und daraus folgenden, nicht vorherbestimmbaren Konsequenzen bewusst machen. Darin kann eine Analogie des künstlerischen Prozesses beim Plastizieren zu Phasen von biografischen Krisen und Übergängen gesehen werden.

Im Alltag des Fachschulgeschehens kann das Plastizieren im Kunstunterricht als Unterbrechung von Alltagsroutine, Handlungsdruck und von außen herantretenden Erwartungen dazu verhelfen, in der Tätigkeit zu sich selbst zu kommen. Dabei kann die plastizierende Person sich in ihrer charakteristischen Zugangsweise auf sonstige Lebenssituationen erleben, was in der Reflexion Momente der Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis beinhalten kann.

Zusammenfassend kann von der Möglichkeit einer Selbstvergewisserung unter bestimmten gegebenen Bedingungen und eines Selbstentwurfs in die Zukunft im Hinblick auf zu gestaltende Momente im plastischen Prozess und dessen Reflexion gesprochen werden. Dabei kann ein Bewusstsein darüber erlangt werden, dass individuellen biografischen Entwicklungen zugleich sowohl allgemeingültige als auch subjektive Dimensionen zugrunde liegen, die jeweils individuell erlebt werden und möglicherweise ohne Rückgriff auf Handlungsroutinen von der betreffenden Person bewältigt werden müssen. Daraus kann ein für die pädagogische Arbeit hilfreiches vertieftes Einfühlungsvermögen in menschliche Entwicklungsschritte und dabei möglicherweise auftretende Phasen von Krisen erwachsen.

7. Ergebnisse³⁰

Zunächst wurde in den vorangegangenen Arbeitsschritten die Analyse der Interviewpassagen vorgenommen, die sich auf die unterschiedlichen künstlerischen Übungen beziehen³¹. Danach erfolgte eine hinsichtlich der Interviews fallübergreifende Kategorienbildung zu der jeweiligen Art der künstlerischen Übung³². Die verschiedenen Varianten Porträtzeichnen, Kohlezeichnen, Aquarellmalen und Plastizieren wurden dabei jeweils als Einzelfall behandelt. Die im weiteren Analyseverfahren auf die unterschiedlichen künstlerischen Übungen bezogenen, erneut fallübergreifend gebildeten Kategorien werden im Folgenden gegliedert und zusammenfassend dargestellt. Die dabei aus dem Material hinsichtlich der Forschungsfrage herausgearbeiteten relevanten Themen werden in Kapitel 8 vor dem Hintergrund der aufgezeigten anschlussfähigen Dimensionen in den theoretischen Rahmen eingebettet und diskutiert.

Umgang mit Ungewissheit

Kategorie I: Die prozesshafte Verwobenheit von Reflektieren und Handeln

Die weitere Verdichtung der ersten Analyseergebnisse zeigte, dass aus der allen Übungen zugrunde liegenden Konzeption eine enge Verwobenheit von Reflektieren und Handeln resultiert. Mit einer andersartig konzipierten künstlerischen Betätigung, wie beispielsweise dem Action Painting, wären möglicherweise andere Erfahrungen einhergegangen.

Im Unterschied zur pädagogischen Praxis mit dem Alltagshandlungsdruck in ihren flüchtigen vielgestaltigen Momenten, die erst mit zeitlichem Abstand reflektiert werden können, bleibt das Objekt der künstlerischen Übung sichtbar und gegenständlich greifbar präsent. Auch wenn sich die sinnliche Erscheinung des Gegenstandes im Laufe des Prozesses verändert, bleibt sie fortlaufend überprüfbar. Das Objekt macht das Ergebnis des Prozesses seiner Erzeugung sichtbar.

30 Die in Klammern gesetzten Angaben bezeichnen die Kategorien im Text der Fallinterpretationen Kode I-IV, die den im Folgenden gebildeten Kategorien zugrunde liegen. Die den Kode III und IV zugrunde liegenden Unterkategorien sind in die verdichteten Rekonstruktionen eingegangen und finden sich nicht als eigene Unterkapitel zu den Kodes in Kapitel 6. Sie werden der Vollständigkeit wegen mit angeführt.

31 siehe Anhang: Ausschnitt aus Tabelle Kunst – Offenes Kodieren

32 siehe Anhang: Unterkategorien und Kodes der Fallinterpretationen/verdichteten Rekonstruktionen

Im Verlauf des Prozesses einer künstlerischen Übung können sowohl das Reflektieren als auch das Handeln einerseits im Hinblick auf das äußere Entstehen des jeweiligen Produktes, andererseits im Hinblick auf die Wahrnehmungsvorgänge und die innere Verfasstheit der handelnden Person erfolgen. Die dabei einsetzende mehrfache Wechselwirkung zwischen diesen Ebenen führt zu einem vielschichtigen Bedingungsgefüge, in dem die künstlerisch übende Person agiert. Die enge Verwobenheit dieser Ebenen macht den Prozess, in dem diese Art des künstlerischen Übens vollzogen wird, wie von einer parallel dazu bestehenden Reflexionsebene aus beobachtbar.

Damit ist die Voraussetzung gegeben, das eigene jeweilige Handeln im Verhältnis zu dem mit den künstlerischen Übungen geforderten Handlungsmodus reflektieren zu können. Es entsteht ein Möglichkeitsraum der zweckfreien Reflexion und des zweckfreien Handelns, in dem der eigene, individuelle Handlungsmodus in einer Art Probehandeln bewusst werden und den künstlerischen Übungen entsprechend ggf. modifiziert werden kann. Die ebenfalls als Probereflektieren zu bezeichnende Möglichkeit, auf das eigene Handeln sowie das eigeninitiative Erschließen neuer Handlungsmöglichkeiten und -spielräume im Rahmen dieser Übungen zu blicken, stellt eine zentrale Lernchance der künstlerischen Übungen dar. Die künstlerisch übende Person kann die Erfahrung machen, wie die wechselseitig miteinander verwobenen Ebenen des eigenen Reflexionsvermögens, der Wahrnehmungsfähigkeit und Handlungskompetenz aus Erkenntnis und freier Entscheidung eigenaktiv probeweise modifiziert und erweitert werden können.

Auf der Grundlage einer im Spielraum der künstlerischen Übungen möglichen Reflexion der dabei gemachten Erfahrungen kann die dabei einzunehmende Haltung, die für das berufliche Handeln von sozialpädagogischen Fachkräften bedeutsam ist, frei vom sozialpädagogischen Alltagshandlungsdruck und von Routinen, eingeübt werden. Inwieweit ein Transfer in sozialpädagogische Handlungssituationen stattfindet, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend zu beantworten. Auf Interviewpassagen, die auf einen möglichen Transfer bezogen sind, wird an anderer Stelle einzugehen sein.

1.1 Reflektieren und Handeln im Wechselspiel

Zu Beginn einer Übung ist das Subjekt hinsichtlich der Themenstellung und des Materials mit deutlich begrenzten Ausgangsvoraussetzungen konfrontiert. Es besteht demgegenüber aber keine genaue Handlungsanweisung, wie in dem gegebenen Rahmen von Material und Themenstellung vorzugehen ist. Die der Aufgabenstellung angemessene Vorgehensweise

und damit verbundene Handhabung des Materials eignet sich die handelnde Person im Wechselspiel zwischen der Ausübung der Tätigkeit und deren Reflexion erst an. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass sie zu Beginn der Übung die Handlungsweise noch nicht beherrscht, woraus das Risiko des Scheiterns der eigenen Bemühung von Anfang an parallel zu der Tätigkeit verläuft. Die übende Person kann bereits in dieser Anfangssituation zu einem Bewusstsein über ihren eigenen Umgang mit der darin liegenden Herausforderung gelangen, indem sie das Erleben und Agieren der eigenen Person insbesondere in von Ungewissheit gekennzeichneten Situationen reflektiert.

Vorweggenommene Reflexion macht die Ungewissheit bewusst

Rückblickend auf ihre Erfahrungen beim Kohlezeichnen kommt Elsa zunächst darauf zu sprechen, dass als Erstes die äußeren Materialbedingungen gedanklich in Beziehung zu dem Thema zu setzen sind, das zu bewältigen ist.

*Elsa 560-566: ja als Erstes eh. man hat man hat ja immer erst eh
man hat erst das weiße Blatt und dann weil man es nicht wusste
oh Gott krieg ich den Strich dann auch noch so verbaut dass er dann
da innehm die Aufgabenstellung halt hinterher macht*

Die Themenstellung ist nicht selbst gewählt, sondern von anderen vorgegeben, was bei ihr die Unsicherheit darüber hervorruft, ob sie fähig ist, der an sie gestellten Anforderung und Erwartung gerecht zu werden. Bereits bevor ein erster, äußerlich sichtbarer Handlungsschritt vollzogen wird, setzt die Reflexion eines imaginär vorweggenommenen möglichen Ergebnisses der bevorstehenden Aktion im Verhältnis zu dem ebenfalls vage imaginär anvisierten Ergebnis des gesamten bevorstehenden Produktionsprozesses ein. Diese Vorstellungsbildung kann als innerpersonal aktiver Vorgang angesehen werden. Dieser erfolgt in Form eines fragenden inneren Dialogs und drückt das Gefühl der Unsicherheit darüber aus, inwieweit die eigenen Fähigkeiten und die an sie gestellten Erwartungen von Elsa in Übereinstimmung zu bringen sind. Das Gelingen der bevorstehenden Aktion ist ungewiss. (I.1.3)

*Rosa 413-443: also ich habe ich glaube ich habe mich auch als das
weiße Blatt vor mir war gar nicht erst getraut da überhaupt anzufan-
gen zu malen ... weil es war einfach eine einmalige Sache . ich meine
wenn man das einmal anfängt dann möchte man das gerne auch zu*

Ende machen . und das sollte man dann richtig anfangen (lacht) das war halt dann das was einen zurückgehalten hat glaube ich

Mit der Ungewissheit über das Gelingen des ersten Schrittes begründet Rosa ihre anfängliche Zurückhaltung, mit der Tätigkeit zu beginnen. Bei ihrer Überlegung bereits im Vorfeld des Handelns unterscheidet sie die für das Erreichen des anvisierten Zieles bestehende richtige von der falschen Weise anzufangen. Dabei generalisiert sie ihre eigene Erwartung und betrachtet sich möglicherweise im Verhältnis zu dem, was andere erwarten könnten. Die richtige Art anzufangen muss aus ihrer Sicht bereits bei der ersten ausgeführten Handlung gelingen, da der erste Handlungsschritt nicht rückgängig gemacht werden kann und Auswirkung auf den weiteren Handlungsverlauf und damit auf das Endprodukt hat. Aus der dabei erkannten Möglichkeit, schon zu Anfang des Prozesses am Ende zu scheitern, erwächst ihrer Einschätzung nach die Zurückhaltung, mit der Tätigkeit zu beginnen. (III. 10.)

Die eigene Urteilsbildung als Handlungsbasis und ihre Grenze

Bei den Übungen, die eine möglichst genaue Wiedergabe einer Vorlage oder eines Modells verlangen – wie das Kopieren einer Kunstpostkarte oder das Zeichnen eines Porträts nach einem lebenden Modell –, geht der Entscheidung zur Handlung in Ungewissheit die intensive, betrachtende Analyse der vorgegebenen Situation voraus. Das dabei eigenständig gebildete Urteil über die Gegebenheiten verlangt vom handelnden Subjekt ein hohes Maß konzentrierter Betrachtung der wiederzugebenden Formen und Versenkung in die wiederzugebenden Farben.

Inga 694-730: hab dann nur so gedacht ou .. mein Produkt wird blöd weil . ich das nich kann .. und so ne gewisse Unsicherheit da war und wo ich dann erst mal geguckt hab was die anderen machen ... und die anderen haben sich auch nicht getraut (lachen) und dann ehm . wars en bisschen schwierig dann hab ich das wieder gelassen bei den anderen zu gucken weils auch nichts genützt hat die anderen auch bei mir geguckt haben und dann ja hier wie du kannst doch mach mal und hmhm ... bin ich irgendwie glaub ich in die Postkarte versunken und hab dann gedacht wie stellt man das denn jetzt an . diese (betont) Fläche . hm da is ja sogar Schwarz wie stell ich denn das (betont) an weil ja eigentlich bei dem bei dem ganzen weiten schon bei den Farben wo ich dann dachte . ja da guck ich das Blatt jetzt auch nich bunt (lacht) und . hm hab dann irgendwann angefangen .. einfach zu malen . glaub ich hab sogar mit Gelb angefangen weil das is die . die die hellste

Farbe (lacht) von und im Prinzip nich zu sehen hab das Blatt eigentlich bemalt und habs gar nicht gesehen . dann hatt ich auch die drei roten Pferde von Franz Marc und dann . war das so impulsiv dieses Bild (lacht) und ich hab mit meinem Gelb so so zart gemalt dass mans gar nicht gesehen hat (lacht) und dann war aber dieser erste Schritt war dann doch schon boah ich hab was gemacht und hab bei den anderen geguckt und hab gedacht hui sind die Blätter sind aber schon bunt ich hab jetzt ne halbe Stunde Gelb gemalt und man sieht gar nichts (lacht) und da hab ich so das Gefühl gehabt ich müsste noch mal neu anfangen weil . ich hätte den Schritt noch gar nicht gemacht hab . aber eigentlich hatte ich den innerlich dann schon gemacht

Die Unsicherheit darüber, wie beim Aquarellmalen zu beginnen sei, versucht Inga dadurch zu umgehen, dass sie bei den Mitübenden abzuschauen versucht, wie diese ihre Arbeit beginnen. Da ihr die Strategie nicht weiterhilft, ist sie wieder auf sich selbst zurückgeworfen. Sie führt sich zunächst die Ausgangssituation genau vor Augen. Schließlich kommt sie zu dem Schluss, dass die Analyse der Lage hinsichtlich der anstehenden Aufgabe, zu malen, also zielorientiert tatsächlich zu handeln, ihre Grenze hat. Trotz ihrer Bemühung um ein abgesichertes Urteil aufgrund der Analyse der Ausgangssituation darüber, wie mit dem Malen zu beginnen sei, beginnt sie sehr zögerlich mit fast nicht sichtbarer Farbe, «irgendwie» zu malen. Darin kommt ihre Unsicherheit darüber, ob ihr Urteil tragfähig ist, zum Ausdruck. Ihr Vergleich des Resultats ihres Handelns mit den Produkten der Mitübenden spiegelt ihr das eigene, aus Angst vor dem Scheitern sehr zögerliche Handeln. Möglicherweise versucht sie durch ihre zögernde Zurückhaltung, die Konsequenzen ihres Handelns so gering wie möglich und nachträglich korrigierbar zu halten. Aber obwohl aus ihrem ersten Handlungsschritt nur ein sehr angedeutetes Ergebnis vorliegt, erlebt sie ihr zaghaftes Handeln zugleich als erstaunliche Leistung. Ingas innerliches Erleben der Qualität ihres Handelns steht im Gegensatz zu dem äußerlich wahrnehmbaren Ergebnis. Wesentlich für Inga kann bei dieser Erfahrung das Erlebnis ihrer Selbstwirksamkeit sein. Sie hat nach eigener gründlicher Analyse der Ausgangssituation und dem Erkennen deren Grenze hinsichtlich ihrer Befähigung zum Handeln den inneren Schritt von der Reflexion zur Handlung vollzogen und die Produktion begonnen. (III.5.4, III.6, III.7)

Rosa 379-383: *was ich spannend fand war das Zeichnen ein Porträt zeichnen also dass man nur durch ganz genaue Betrachtung plötzlich doch jemanden ganz gut abbilden kann was nicht nie perfekt ist aber einfach nur dass jeder das eigentlich kann wenn er sich konzentrieren kann auf die Formen die man so malen kann*

Auch Rosa bewertet die eigene Analyse der gegebenen Situation bezüglich der Aufgabe, ein Porträt zu zeichnen, als Bedingung für ein Gelingen der zu bewältigenden Aufgabe. Sie spricht ebenfalls verallgemeinernd davon, dass die ganz genaue Betrachtung und die Konzentration auf die wiederzugebenden Formen die einzigen Voraussetzungen für ein gelingendes Handeln beim Porträtzeichnen sind. Sie betont weniger den zu vollziehenden Schritt vom Reflektieren zum Handeln als vielmehr die Reflexion der Ausgangslage als die Bedingung für das Handeln.

Möglicherweise zeigt sich hier im Vergleich mit Inga, wie die jeweils individuelle Grundhaltung, die im einen Fall eher zur Reflexion und im anderen Fall eher zum Handeln neigt, um die situativ bedingt erforderliche und jeweils weniger stark ausgeprägte innere Ausrichtung ausgeweitet wird. Das der Situation und der Aufgabenstellung angemessene Handeln erfolgt auf der Grundlage beider Qualitäten gleichermaßen. Eine Lernchance für die künstlerisch übende Person liegt darin, die eigene, eher zur Reflexion oder eher zum Handeln neigende Disposition zu erkennen und ggf. der Handlungsnotwendigkeit anzupassen und auszubalancieren, wenn dieser Zusammenhang bewusst gemacht werden kann. Möglicherweise kann dabei die für sozialpädagogisches Handeln hilfreiche Bereitschaft zu einer ggf. erforderlichen inneren Neuausrichtung der bestehenden Disposition als Grundhaltung eingeübt werden. (I.3)

Reflexion und Einnehmen der erforderlichen inneren Haltung

Indem die Möglichkeit, bereits mit dem ersten Handlungsvollzug zu scheitern, bewusst wird, stellt sich die Frage, wie diesem Risiko begegnet werden kann. Es kommt nicht zum probierenden, vorsichtigen Herantasten an das Handeln, sondern die Aktion setzt mit einem entschiedenen Schritt ein.

Elsa 560-566: diesen mutigen Schritt jetzt irgendwo en Strich hin zu machen das war schon da war schon ne ne Hürde drin

Inga 580-603: ich glaub ich muss dann immer son . riesigen Schritt machen

Die Ungewissheit darüber, wo der erste Strich tatsächlich zu vollziehen ist, und der möglicherweise daraus resultierende Zweifel an dessen Gelingen bedingen aus Sicht von Elsa, dass das Handeln mutig erfolgt. Die innere Aktivität des Mutfassens stellt eine Hürde dar, die schon vor der Ausführung der äußeren Handlung zu überwinden ist (I.1.3). Inga verallgemeinert unsicher die Situationen zu Beginn der jeweiligen Übungen, in denen sie ihrer Ansicht nach mit einem bestimmten Schritt jeweils eine übermäßig große Distanz statt einer Hürde überwindet. Das Anfangen mit einer

künstlerischen Übung setzt möglicherweise die Überwindung dieses sehr großen Abstandes zwischen vorweggenommener Reflexion des möglichen Ergebnisses eines geplanten Handlungsschrittes sowie dessen möglichen Scheiterns und der Ausführung der Handlung voraus. (IV.1.2)

Inga 694-706: ich erinnere mich an eh mir genau an das was mir eigentlich total Spaß macht das ist Kopieren von dieser . Karte und dann aber .. diesen ersten Pinselstrich zu tun war schon ne ziemlich große Überwindung hab dann nur so gedacht ou . hä jetzt könnte mein Produkt aber gefährdet sein weil das kann ich glaub ich und hatte dann da so gedacht ou . ha dann bin ich son bisschen da zurückgefahren und hab da o mein Produkt wird blöd weil . ich das nich kann .. und so ne gewisse Unsicherheit

Inga wird in ihrer vorhandenen Motivation zu malen gebremst durch ihre Unsicherheit bezüglich ihrer Fähigkeit, richtig zu beginnen. Sie spricht von der Überwindung, trotz Ungewissheit zu handeln, die als ihre innerpersönliche aktive Bewegung aufgefasst werden kann, die den deutlichen, eigenaktiven Wechsel von einer ängstlich zurückhaltenden zu einer mutigen inneren Haltung beinhaltet. Der mutige Schritt, den «ersten Pinselstrich zu tun», bedeutet zugleich, trotz der Angst vor dem Scheitern zu handeln. (III.5.4)

Entschieden handeln

Die erste äußerlich sichtbare Aktion setzt die innere Entscheidung der übenden Person voraus, mutig den ungewissen Schritt von der Reflexion zur Handlung zu vollziehen. Ohne eine erste geschaffene Tatsache kann die Reflexion über einen möglichen weiteren Verlauf des Prozesses nicht erfolgen. Bietet die Ebene der Reflexion noch die Möglichkeit, sich gedanklich-verbal über die Situation zu vergewissern, ist der Moment der Entscheidung sprachlich nicht genau zu fassen. Die Entscheidung wird möglicherweise auf dem Boden des Vertrauens in die eigene Fähigkeit, den Konsequenzen aus der Entscheidung gerecht werden zu können, getroffen. Ob der Prozess überhaupt in Gang kommt oder nicht, liegt in der eigenen, freien Entscheidung und Verantwortung der handelnden Person.

Inga 580-603: und so ist das meine Entscheidungen das brauch ich auch .. ich muss . irgendwas machen und dann hinterher denken eh . ach war doch gut . und dann mach ich daraus jetzt irgendwas . en son mutigen Schritt in irgendeine Richtung und dann . eh . gucken was man . daraus macht eh son Impuls den man gibt . erst

mal grob in eine Richtung und dann kann man hinterher . noch ein bisschen feilen

Inga wird bewusst, an welchen Stellen des Prozesses zu reflektieren oder zu handeln sei, und sie tritt somit in eine Metareflexion ein. Sowohl ihre Aufnahme der Tätigkeit als auch ihr weiteres Handeln beinhalten trotz ihrer Reflexion, die das zunächst in eine grobe Richtung erfolgte Resultat beurteilt und in eine ausgefeiltere Feinabstimmung bringen will, zugleich ein bestimmtes Maß ungeplanten und möglicherweise intuitiven Vorgehens. In dem Moment, in dem sie den Mut fasst und die Tat vollzieht, erreicht die Reflexion ihre Grenze, welche Inga mit ihrer entschiedenen Ausführung des Handlungsimpulses übertritt. Da die Gleichzeitigkeit ihres Handelns und Reflektierens nicht gegeben ist, schafft sie nicht genau vorhersehbare, neue Bedingungen für ihr weiteres Handeln. Reflektieren und Handeln erfolgen im Wechsel zeitlich nacheinander. Die Bedingung für das Zustandekommen der Wechselbewegung vom Reflektieren zum Handeln besteht in der Entscheidung. (IV.1.2)

Inga 580-603: *spontan aber auch irgendwie überlegt aber dann auch irgendwie anders .. also irgendwie schlecht formuliert aber*

Das Handeln, zu dem sich Inga mehr oder weniger bewusst entschieden hat, erfolgt auf widersprüchliche Weise. Es basiert auf den sich gegenseitig ausschließenden Strategien von Spontaneität und gedanklicher Vorplanung zugleich. Die gedankliche Überlegung ist zudem keine exakt zielgerichtete, sondern bleibt «irgendwie» diffus. Inga vollzieht keinen bewussten, entschiedenen Wechsel von Reflektieren und Handeln, weil sie möglicherweise keine klare gedankliche Vorwegnahme eines nächsten Schrittes bilden kann, und agiert stattdessen intuitiv oder indem sie sich, mögliche Lösungsschritte ausprobierend, vortastet. Obwohl sie das paradoxe Moment der Gleichzeitigkeit der nacheinander erfolgenden Elemente von Reflektieren und Handeln in ihrer Vorgehensweise auflöst, findet sie keine passende Formulierung hierfür. (IV.1.3)

Inga 605-627: *ich weiß schon noch wie wie ... der Arbeitsauftrag kam erst mal son innerliches . ach nee . und dann aber . ach hm ja okay und dann einfach . okay Augen zu und durch wir machen das jetzt ...*

Rosa 413-443: *... irgendwann kommt bei mir immer der Punkt Augen zu und durch ... wenn ich nie anfangen kann ich auch nie etwas machen ... ja . irgendwann muss man das überwinden*

Um die Grenze zwischen Reflektieren und Handeln überschreiten zu können, muss die aus Unsicherheit resultierende Hemmung überwunden werden, die möglicherweise so lange anhält, wie die Reflexion erfolgt. Das Aussetzen der Reflexion im Augenblick der mutigen Ausführung des Handlungsimpulses drücken Inga und Rosa dadurch aus, dass sie die Augen vor der zu reflektierenden, sichtbaren, tatsächlichen Handlung verschließen und «blind» agieren. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass sie die Konsequenz ihres Handelns nicht voraussehen. Möglicherweise richten sie den Blick vielmehr nach innen, auf die innere Haltung des Mutes und auf das zugrunde liegende Selbstvertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, welche die Voraussetzungen für ihre Entscheidung darstellen. (IV.1.3, III.10)

Offenheit in der Reflexion erfolgt und zu ziehender Konsequenzen

Das gedanklich nicht genau vorhersehbare Ergebnis des ersten Schrittes kann für das Subjekt überraschend sein. Erfolgt die Betrachtung des Resultates in Offenheit für das Unvorhergesehene, kann die Bewertung über sein Gelingen positiv ausfallen. Die nächsten Handlungsschritte beziehen sich auf diesen ersten.

Inga 580-603: und dann erst ma gucken oh was hab ich jetzt da gemacht und dann dann langsam weiter ... irgendwas machen und dann hinterher denken ehm . ach war doch gut . und dann mach ich daraus jetzt irgendwas . en son mutigen Schritt in irgendeine Richtung und dann . ehm . gucken was man . daraus macht

Der inneren Bewegung, die Hürde der Ungewissheit mit der Entscheidung zum mutigen ersten Schritt zu überwinden, welcher zunächst in eine grobe Richtung auf das anvisierte Ziel hin erfolgt, schließt sich bei Inga sogleich die staunende Betrachtung des Resultates und die Bewertung seines Gelingens an. Ihre Reflexion erfolgt in Offenheit, woraus das vage Erschließen des weiteren Vorgehens möglich wird. Das unvorhergesehene Resultat wird von Inga als Ausgangssituation für den nächsten Handlungsschritt angesehen.

Inga beginnt den eng verwobenen Wechsel von Reflektieren und Handeln fortzusetzen. Auf die Prüfung des Resultats der Handlung im Hinblick auf das vage vorgestellte, angestrebte Ziel folgt die Bewertung, aus der ein nächster mutiger, weil unsicherer, Handlungsschritt «spontan aber auch irgendwie überlegt aber dann auch irgendwie anders» (s.o. Inga 580-603, IV.1.3) vollzogen wird und so weiter. Inga re-agiert dabei möglicherweise in jeweils unvorhergesehen neuer Weise auf die unvorhergesehenen Resultate

ihrer jeweiligen Handlungen, was sie wiederum in der Betrachtung des Ergebnisses reflektiert.

Hier zeigt sich ein weiteres gegensätzliches Moment. Dem mutigen, riesigen Schritt vom Reflektieren zum Handeln, von dem erwartbar ist, dass er rasch in einem Augenblick vollzogen wird, steht die Bewertung des weiteren Vorgehens als «*langsam*» gegenüber. Dieses Erleben des fortschreitenden Prozesses resultiert möglicherweise daraus, dass die äußerlich sichtbaren Aktionen wiederholt unterbrochen werden durch die Zeiten des Reflektierens ihrer jeweiligen Resultate. (IV.1.2)

Inga 605-627: und dann einfach . okay Augen zu und durch ehm dann gings auch dann hat man erst son bisschen geguckt ach . jetzt mach ich die da hinten noch mal wieder son bisschen rund damit das denn da die doch nicht alles zerstört is und dann . aber daraus weiter erst dann so ganz leicht und dann ehm .. doch noch so dieses Geschlossenen eigentlich

Das weitere Üben findet im steten Wechsel von Wahrnehmen («Gucken»), Reflektieren («Denken») und dem jeweils nächsten Handlungsschritt statt. Dabei kann die Offenheit für Unvorhergesehenes auch eingeschränkt sein, weil die handelnde Person sich am bereits Geschaffenen orientiert und daran möglicherweise festhalten möchte. (IV.1.3)

Zusammenfassung zu I.1: Selbstgewissheit, Mut, Verantwortungsbereitschaft, Entschiedenheit und Offenheit

Die empirische Rekonstruktion des Wechselspiels von Reflektieren und Handeln bei der Ausführung künstlerischer Übungen zeigt, dass die ihm von Beginn an innewohnende Ungewissheit die künstlerisch übende Person herausfordert, sich im Bewusstsein dieser Ungewissheit zu orientieren. Die dazu einzunehmende innere Haltung ist von Mut, risikobewusster Verantwortungsbereitschaft und Entschiedenheit hinsichtlich des eigenen Handelns sowie von Offenheit hinsichtlich des Reflektierens gekennzeichnet und kann als Selbstgewissheit bezeichnet werden. Diese basiert auf der eigenen Urteilsbildung auf Grundlage eigenständiger Analyse der Ausgangssituation und dem Erkennen der Grenze der eigenen Analyse- und Urteilsfähigkeit hinsichtlich der Befähigung zum Handeln.

Konfrontiert mit deutlich begrenzten Ausgangsvoraussetzungen hinsichtlich der Themenstellung und des Materials sowie mit minimalen Handlungsanweisungen, wie die künstlerische Übung beim Kohlezeichnen umzusetzen ist, reflektiert Elsa, bevor sie zu zeichnen beginnt, beispiels-

weise ein imaginär vorweggenommenes mögliches Ergebnis der bevorstehenden Aktion. Sie stellt das imaginäre Resultat ins Verhältnis zu dem ebenfalls imaginär vage anvisierten Verlauf und Ergebnis des gesamten bevorstehenden Produktionsprozesses durch ihren fragenden inneren Dialog, der dieses Gefühl der Ungewissheit über das Gelingen der bevorstehenden Aktion zum Ausdruck bringt. Ob ihre Fähigkeiten ausreichen, die mit der Aufgabenstellung von anderen an sie gerichtete Erwartung zu erfüllen, ist im Voraus nicht zu beantworten. (Elsa 560-566; I.1.3)

Die Ungewissheit über das Gelingen des gesamten Prozesses beim Aquarellschichten wohnt auch aus Sicht von Rosa bereits dem ersten Handlungsschritt inne. Aus dem Risiko, schon mit dem ersten Handlungsschritt zu Beginn des Prozesses dessen Scheitern zu manifestieren, erwächst ihrer vagen Einschätzung nach die Zurückhaltung gegenüber dem tatsächlichen Anfängen. (Rosa 413-443; III.10)

Inga strebt aufgrund der Analyse der Ausgangssituation ein abgesichertes Urteil darüber an, wie mit dem Malen zu beginnen sei. Sie bricht die Analyse möglicherweise zu früh ab, denn sie beginnt sehr zögerlich und mit fast nicht sichtbarer Farbe, *«irgendwie»* zu malen. Darin kommt ihre Unsicherheit darüber, ob ihr Urteil tragfähig ist, zum Ausdruck. Ihr Vergleich des Resultats ihres Handelns mit den Produkten der Mitübenden spiegelt ihr das eigene, aus Angst vor dem Scheitern sehr zögerliche Handeln. Sie bewertet ihr zaghafte Handeln unsicher dennoch als gelungene Leistung. Wesentlich für Inga ist möglicherweise das Erlebnis, auf Grundlage eigenständiger Analyse der Ausgangssituation und des Erkennens der Begrenztheit dieser Grundlage hinsichtlich der Befähigung zum Handeln den inneren Schritt von der Reflexion zur Handlung vollzogen zu haben. (Inga 694-730; III.5.4, III.6, III.7)

Im Gegensatz zu Inga sieht Rosa die Voraussetzung für gelingendes Handeln beim Porträtzeichnen nur in der eigenen Konzentration auf die sichtbaren und abzubildenden Gegebenheiten. (Rosa 379-383; II.3)

Hier zeigt sich, wie die jeweils individuelle Grundhaltung, die möglicherweise bei Inga eher zur Reflexion und bei Rosa eher zum Handeln neigt, um die situativ bedingt erforderliche und jeweils weniger stark ausgeprägte Disposition ausgeweitet werden kann, damit das der Situation und der Aufgabenstellung angemessene Handeln auf der Grundlage beider Qualitäten erfolgt. Eine Lernchance für die künstlerisch übende Person kann darin liegen, die eigene mehr zur Reflexion oder eher zum Handeln neigende Disposition zu erkennen und ggf. der Handlungsnotwendigkeit anzupassen und auszubalancieren, wenn dieser Zusammenhang bewusst gemacht werden kann. Möglicherweise kann dabei die Bereitschaft zu einer ggf. erforderlichen inneren Neuausrichtung der bestehenden Disposition

als eine für sozialpädagogisches Handeln hilfreiche Grundhaltung eingeübt werden.

Auch der bei Inga grundsätzlich vorhandenen Motivation zum Malen steht ihre Unsicherheit hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die Aufgabe zu bewältigen, entgegen. Verunsichert folgt sie nicht ihrer spontanen Lust zu malen, sondern hält vor dem erkannten Risiko des Scheiterns zunächst inne. Das Handeln erfordert ihre Überwindung des Zweifels am Gelingen (Inga 694-706; III.5.4). Sie ist der vagen Ansicht, dass jeder erste Schritt zu Beginn einer künstlerischen Übung für sie eine sehr große, von ihr auf einmal zu überwindende Distanz darstellt. (Inga 580-603; IV.1.2)

Die Ungewissheit darüber, wie dieser erste Schritt im Hinblick auf den gesamten Prozess richtig zu vollziehen ist, stellt für Elsa eine Hürde dar, zu deren Überwindung Mut zum Handeln zu fassen ist (Elsa 560-566; II.1.3). Ob eine Handlung erfolgt oder nicht, hängt davon ab, ob sich das Subjekt entscheidet und damit überwindet, mit der Tätigkeit zu beginnen. Es trägt damit die Verantwortung für den Beginn und das Zustandekommen des Prozesses. (Inga 580-603; III.10)

Im Moment der Entscheidung, mit welcher der Schritt vom Reflektieren eines imaginär vorweggenommenen Produktes zum äußere Konsequenzen schaffenden Handeln vollzogen wird, ist die Wahrnehmung der Situation von Inga und Rosa möglicherweise nicht auf die äußerlich sichtbaren Bedingungen von Material und Aufgabenstellung gerichtet – *«Augen zu und durch»* (Inga 605-627, Rosa 413-443; IV.1.3, IV. 10) –, sondern ihre Aufmerksamkeit richtet sich im Moment der Entscheidung zum Handeln möglicherweise auf ihr mutiges, inneres Vertrauen darauf, mit der nicht exakt vorhersehbaren Konsequenz ihres Handelns weiter umgehen zu können. (Inga 580-603; IV.1.2)

Aus Sicht von Inga ist dieses Handeln mit den gegensätzlichen Zuschreibungen *«spontan»* und *«überlegt»* nicht hinreichend gekennzeichnet, eine weitere Qualität weiß sie aber nicht zu benennen: *«spontan aber auch irgendwie überlegt aber dann auch irgendwie anders»* (Inga 580-603; IV.1.3). Gegenüber der Ungewissheit, in der die Orientierung zum Handeln und das Handeln selbst erfolgen, ist diese Qualität möglicherweise mit Selbstgewissheit zu benennen. Ihre staunende Betrachtung des möglicherweise unvorhergesehenen Resultats kann Ausdruck ihrer Offenheit sein. Sie bewertet das Ergebnis positiv als Ausgangsbedingung für ihr weiteres Handeln. So vollzieht sie die Schritte vom Handeln, Betrachten, Bewerten zur Ausgangssituation für den nächsten Handlungsschritt. (Inga 580-603; IV.1.2)

1.2 Das spiralartig verlaufende Wechselspiel von Reflektieren und Handeln

Nachdem die künstlerisch übende Person mit der Tätigkeit begonnen und das erste Resultat geprüft hat, bildet sie sich unter Berücksichtigung des Geprüften erneut vorab eine Vorstellung vom zu erreichenden Ziel, was sie in der Tätigkeit wiederum zurückhalten kann. Sie vollzieht einen fortlaufenden Wechsel zwischen der voranschreitenden Aktivität und dem Innehalten in der Reflexion des jeweiligen, möglicherweise ungeplant entstandenen Zwischenergebnisses. Das Innehalten bei der äußeren Aktivität, das Betrachten des Ergebnisses und das Vorausschauen auf den als nächstes zu unternehmenden Handlungsschritt bilden die Grundlage für die innere Ausrichtung auf die äußere Ausführung der jeweils nächsten Aktion, die auf das vage imaginär anvisierte Ziel gerichtet ist. Das sich mit jedem vom Subjekt unternommenen Schritt verändernde Produkt erfordert diesen permanenten Wechsel zwischen dem Reflektieren der jeweils neu entstandenen Situation und dem darauf sich beziehenden und zugleich sich auf das anvisierte Ziel hin richtenden Handeln.

Balance zwischen Planbarkeit und Unplanbarkeit

Nachdem der Prozess des Kohlezeichnens von Elsa in Gang gesetzt worden ist, wird die Fortsetzung der begonnenen Tätigkeit erschwert durch ihre Vorstellung davon, wie das Produkt einerseits aussehen soll und andererseits nicht aussehen soll.

Elsa 571-576: dann dieses Dunklerwerden .. ist ehm . auch wieder so aber en leichterer Schritt gewesen ehm der hatte auch ne gewisse Schwierigkeit drin ehm . weil ich immer dieses dachte ich f ich hatte son sone Vorstellung einen harmonischen Übergang zu haben wo man eigentlich keine eh Stufen sieht sondern dass das wie son fließenden Übergang gibt

Das Resultat der ersten Schritte wird von ihr möglicherweise als mit dem vorgestellten Endprodukt nicht in Einklang zu bringen bewertet. Sie erlebt jedoch die Schwierigkeit, das Ziel weiter zu verfolgen, als weniger herausfordernd als die Überwindung zum Handeln bei Beginn des Prozesses, obwohl weiterhin – wenn auch weniger – ungewiss ist, auf welchem Weg das anvisierte Ziel zu erreichen ist. (I.1.5)

Elsa 577-590: und dann isses so ausgerutscht dass ich einmal zu feste aufgedrückt habe ehm . dann hat man hab ich mich erst mal geärgert. hatte wieder Abstand genommen hab mir das ne Zeit lang angeguckt und dabei dann gleichzeitig eh geschaut und kontrolliert ehm wo muss ich die nächsten Striche hinsetzen dass es wieder inne inne Rundung reinkommt und ehm dann überlegt wiie wo ich noch mehr Striche hinsetzen muss um die um die eh Verdunklung ehm zu machen ehm es war eigentlich nich irgendwie dann mehr also . dieser Krampf oder dieser dieser Mut Krampf nich unbedingt aber dieser Mut anzufangen war nur also am Anfang war nur son . größerer Schritt zu machen . und ehm . wenn mir dann was ausgerutscht is . wars eigentlich eher Ärger und ehm . gleich die Kontrolle wie krieg ich das wieder in den Griff

Bei der Fortsetzung des Zeichnens wird von Elsa ein unkontrolliert entstandenes Zwischenergebnis als nicht gelungen bewertet, woraus sie folgert, dass der nächste Handlungsschritt ein nachträgliches Verbessern des Zwischenergebnisses darstellt. Der Umgang mit ihrem Gefühl von Ärger über den Fehler tritt neu hinzu. Mit dem Wiedererlangen der Kontrolle über das Handeln überwindet sie das Gefühl.

Indem Elsa Abstand von der Zeichnung nimmt, unterbricht sie die äußere Aktivität des Schraffierens. Sie erreicht damit möglicherweise die erforderliche Aufmerksamkeit für die Betrachtung des Zustands der Zeichnung und für eine daraus resultierende Erkenntnis, an welcher Stelle und wie sie die Tätigkeit wieder aufnehmen muss, damit die neue Ausrichtung auf das Ziel hin gelingt. Das Innehalten bei der Tätigkeit ist Voraussetzung für die Reflexion, die Reflexion ist Voraussetzung dafür, dass die Richtungskorrektur der Tätigkeit an der richtigen Stelle geplant werden und in der richtigen Weise erfolgen kann.

Die Korrektur ist nicht willkürlich, sondern regelhaft durchzuführen, da Elsa an einer genau zu bestimmenden Stelle und auf eine bestimmte Art handeln «muss um» zum Ziel zu gelangen. Die entsprechende Regel soll möglicherweise durch die Reflexion erkannt werden. Der Wiederaanfang des Schraffierens stellt für Elsa hierbei womöglich deshalb keine wie zu Beginn der Tätigkeit mutig zu überwindende Hürde dar, weil aus der Regel sicherer zu bestimmen ist, wie und an welche Stelle der nächste Strich gesetzt werden muss. Dies wird dadurch möglich, dass ein Stadium der Zeichnung erreicht ist, das einerseits erkennen lässt, worauf das Handeln zielt, und andererseits deutlich zeigt, an welcher Stelle eine Abweichung von der Zielrichtung vorliegt. Somit kann Elsa nach kurzer Zeit der reflektierenden Betrachtung, der der Ärger über den Ausrutscher vorangeht, die Tätigkeit

kontrolliert, d. h. regelgerecht wieder aufnehmen. Dabei werden zwei Elemente der Übung integriert: die Form und die Hell-Dunkel-Werte. (I.2.1)

Inga 605-627: dann hat man erst son bisschen geguckt ach ... und dann . aber daraus weiter erst dann so ganz leicht und dann ehm .. doch noch so dieses Geschlossenen eigentlich son Widerwullenwollen ... und dann kann da auch noch en bisschen was wegnehmen weil es is ja sowieso keine Kugel mehr

Nachdem Inga das Zwischenergebnis geprüft hat, fährt sie zögerlich mit der Tätigkeit fort, indem sie das bisher Entstandene erhalten und es nur widerwillig verändern will. Sie agiert ohne klare Zielorientierung. Das auf diese widerstrebende Weise entstandene nächste ungeplante Zwischenergebnis lässt sie von dem bisher Erreichten innerlich resignativ Abstand nehmen, und sie setzt den Prozess unsicher in eine vage, neue Richtung fort. In der gesamten Erzählsequenz spricht Inga nicht von sich selbst als handelndem Subjekt. (IV.1.3)

Fortlaufendes Neubeginnen: vom Geschaffenen zum zu Schaffenden

Der Produktionsprozess wird fortgesetzt, indem die handelnde Person die jeweils nächste Aktion abwechselnd rückblickend auf das bereits selbst Geschaffene und vorausschauend auf das zu schaffende Endprodukt, das in der Vorstellung oder wie beim Kopieren als Orientierung gebende Vorlage existiert, ausrichtet. Das bereits Bestehende ist vom Subjekt in das weitere Tun zu integrieren und ggf. umzugestalten. Möglicherweise hat es unbeabsichtigt Tatsachen geschaffen oder auch noch nicht geschaffen, die der Zielrichtung zuwiderlaufen. Die Auseinandersetzung mit dem Produkt als Resultat des eigenen Handelns kann vom Subjekt wie die Konfrontation mit einem eigenständigen, von ihm losgelösten Gegenüber erlebt werden.

Elsa 646-658: in dem Moment ja weil . man hatte die Vorstellung die jetzt durch diesen schwarzen Strich ehm .. ehm vernichtet worden is sozusagen. ehm und wo du jetzt schon wieder en neuen Weg suchen musstest um damit wieder weiterzukommen wenn das dann geschehen war . wenn der Weg wieder klarer . wurde dann lief es wieder .. bis zum nächsten Mal

Elsa verallgemeinert ihre Erfahrung, dass wiederholt in Ungewissheit gehandelt werden muss, nachdem eine einzelne Handlung zu einem Zwischenergebnis geführt hat, das von der vorab von ihr gebildeten Vor-

stellung abweicht und vom Weg auf das Ziel hin wegführt. Die Vorstellung wird bei der Betrachtung des Zwischenergebnisses vernichtet und muss möglicherweise neu gebildet werden, damit der Weg auf das Ziel hin wieder gefunden werden kann. Elsa erwartet, danach erneut mit einer vergleichbar unvorhergesehenen Situation und Ungewissheit konfrontiert zu werden. Durch die Erfahrung, dass nach einem unterlaufenen Fehler trotz dadurch erneut entstandener Ungewissheit die eigene Handlungsfähigkeit bestehen bleiben kann, kann möglicherweise eine distanziertere, weniger krisenhaft gestimmte Grundhaltung dem Handeln in Ungewissheit gegenüber eingenommen werden und die Selbstgewissheit eine Bestärkung erfahren. (I.3.1, I.3.2)

Elsa 405-408: auch der Werdeprozess . war . sehr . spannend . dieses vorsichtige Anfangen und dieses Nachbessern und . irgendwann das Bild aufn Kopf stellen so dass man aus diesem aus dieser Vorstellung rauskommt und dann erst wieder malen zu können

Elsa bewertet nicht nur den Beginn, sondern auch die weitere Durchführung der künstlerischen Übung als «*spannend*», was auf die Ungewissheit bezüglich der Vorgehensweise und hinsichtlich der jeweils zu erwartenden Ergebnisse hinweist. Sie spricht vom Aquarellmalen in Schichttechnik zudem als von einem Werdeprozess anstatt von einem Schaffensprozess. Die von ihr gewählte Formulierung deutet stärker als der Begriff Schaffensprozess auf das Erleben, dass sich ihr Produkt aus sich selbst hervorbringt. Dieses Erleben erwächst möglicherweise aus ihrer Umdeutung der ungeplanten, unvorhergesehenen Ergebnisse einzelner Handlungsvollzüge zum Ausdruck eines eigendynamischen Entstehens des Gegenstandes. Möglicherweise erlebt sie sich in Interaktion mit ihrem Produkt und als Beobachterin ihres Produktionsprozesses.

Die ungeplanten, spontanen Anteile ihres Handelns können dazu geführt haben, dass sich das geschaffene Zwischenresultat und ihre Vorstellung von dem zu schaffenden Produkt mehr oder weniger unbemerkt voneinander entfernt haben und voneinander unterscheiden. Die Vorstellung kann dabei derart vereinnahmend sein, dass sie die Aufmerksamkeit für das Geschaffene als Voraussetzung für den reflektierenden und vorausschauenden Blick dafür, auf welchem Wege das zu Schaffende zu erreichen ist, beeinträchtigt. Trotz ihres vorsichtigen Anfangens und Nachbesserns haben die spontanen, ungeplant enthaltenen Handlungselemente dazu geführt, dass sie das Malen zu diesem nicht genau bestimmbar Zeitpunkt nicht fortsetzen kann.

Da ihre Vorstellung von dem zu schaffenden Produkt, die dem Handeln Richtung gibt, zu diesem Zeitpunkt also zugleich hinderlich ist, richtet Elsa

ihre Aufmerksamkeit nicht direkt auf die das Malen behindernde Vorstellung von dem zu schaffenden Produkt. Vielmehr richtet sie ihren Fokus auf das geschaffene Produkt, indem sie es «verkehrt herum» betrachtet. Ihre Strategie zur Auflösung der Blockade besteht darin, dass Produkt um 180 Grad zu drehen, wodurch sie sich von der für die weitere Tätigkeit hinderlichen Vorstellung vom angestrebten Resultat befreit und einen entgegengesetzten und damit möglicherweise neuen, freieren Blickwinkel auf das bisher Geschaffene einnimmt. Mit diesem paradoxen Schritt stellt sie vorsätzlich eine Ungewissheit und Offenheit her, die zur Qualität eines Neuanfangs führen soll. So gelangt sie aus dem vorsichtig nachbessernden und vorstellungsgeleiteten Handeln, das zu einer Blockade führte, heraus und stellt ihre Handlungsfähigkeit wieder her. (III.1.2)

Inga 550-566: und dann . wurde es aber von alleine dadurch das man dann irgendwie daran rumformte war es dann doch keine Kugel mehr und dann . ach okay ja gut . dann kann das jetzt auch wachsen dann kann das jetzt auch hohoch werden

Inga macht verallgemeinernd deutlich, wie durch das ungeplante «irgendwie» Handeln eine bereits geschaffene Kugel sich ihrer Ansicht nach «von alleine» verändert. Sie zieht ein resignativ-negatives Resümee des Zwischenergebnisses und überlässt dem Produkt die Subjektrolle: Es kann wachsen und hoch werden. Damit räumt sie sich selbst keine entscheidend-aktive Rolle im weiteren Prozess ein und lässt möglicherweise den von ihr ungeplant geschaffenen Ergebnissen spontanen Handelns die wirkungsvollere Geltung zukommen. Sie entzieht sich damit tendenziell der Verantwortung für die Ergebnisse ihres Handelns im Verhältnis zum anvisierten Ziel und für die daraus zu folgernde Planung weiterer Handlungsschritte in die neue Richtung des zu schaffenden Produktes. Nicht Inga gibt den Impuls der Neuausrichtung ihres Handelns, sondern der Neuanfang geschieht «von alleine». (IV.1.3)

Rosa 413-443: Das Witzigste war eigentlich die schwarzen Linien draufzumalen . also die Umrandungen ... Nachdem man das ganze Bild eigentlich so schön (lächelt) farbenfroh schon gestaltet hat dann doch noch mal mit Schwarz da drüber zu gehen ... das war auch ein ganz lustiger Prozess ... weil es war einfach eine einmalige Sache . ich meine wenn man das einmal anfängt dann möchte man das gerne auch zu Ende machen . und das sollte man dann richtig anfangen (lacht) das war halt dann das was einen zurückgehalten hat glaube ich.

I: Aber Sie haben sich ja dann doch überwunden und haben ja angefangen

Rosa: Ja Ich hatte ja Spaß . also ich wollte ja das machen . das war ja der Punkt

Rosa macht deutlich, wie sie die Aufgabe, an einem bereits geschaffenen Produkt in einer der bisherigen Qualität entgegengesetzten Weise weiterzuarbeiten, wie einen Anfang erlebt. Die damit verbundene unumgängliche Herausforderung, trotz des bereits geschaffenen Ergebnisses erneut in Ungewissheit zu handeln, meistert Rosa mit ihrer von Leichtigkeit und Heiterkeit geprägten Haltung. Ihr «*Spaß*» am und die Motivation zum Handeln gehen bei ihr miteinander einher, was ihr dazu verhilft, sich zur Umgestaltung des bereits Geschaffenen zu entschließen. (III.10)

Langsam feinfühliges Herantasten an Unvorhergesehenes und Neuausrichtung

Trotz der genau eingegrenzten Aufgabenstellung der jeweiligen künstlerischen Übung und der dazu ebenfalls begrenzt zur Verfügung stehenden Materialien beinhaltet deren Ausführung nicht nur zu Beginn, sondern auch im weiteren Verlauf wiederkehrend das Handeln in Ungewissheit. Die Ungewissheit über das Gelingen bereits des ersten Kohle- oder Pinselstriches stellt, wie bei möglicherweise allen weiteren Einzelschritten, eine Hürde dar, die mit Mut und Spontaneität zu überwinden ist. Im Falle des Scheiterns kommen weitere Qualitäten in der Handlungsweise und Haltung des Subjektes bei der Fortsetzung der Übung hinzu. Sie tragen dazu bei, dass der weitere Prozess so gelenkt werden kann, dass trotz ungeplanter Ergebnisse einzelner Handlungsabschnitte das Produkt weiter auf das anvisierte Ziel hin bearbeitet werden kann.

Elsa 374-391: wie . störend es ist wenn man mal en Ausrutscher hat oder . was heißt nich unbedingt störend sondern . wie wie . ehm .. auffallend es is wenn da irgendwie das nich im Einklang is sondern maln Strich aus Versehen durch irgendwas stärker oder dunkler geworden is und was das für Konsequenzen hat .. also das is eigentlich en weitreichende ehm ja ne weichreichemweitreichende ehm Ausgang hat wenn man machten zu dunklen Strich und muss halt das ganze Bild danach wieder ausrichten ne . dass das dann wieder alles wieder im im im Einklang is und ... diese vorsichtig dieses Vorsichtigsein dieses Herantasten dieses . Feinfühlige . ehm daran halt üben zu können das war sehrsch sehr sehr spannend

Elsa verallgemeinert ihre Erfahrung mit einem einzelnen misslungenen Handlungsschritt beim Kohlezeichnen, aus dem ihrer Ansicht nach weitreichende Konsequenzen resultieren. Sie schlussfolgert, dass nach einem unterlaufenen Fehler das gesamte bereits entstandene Produkt überarbeitet und wieder neu ins Verhältnis zu dem anvisierten Ziel gebracht werden muss. Der ‚Fehler‘ wird nicht beseitigt, vielmehr wird das gesamte Produkt so bearbeitet, dass er in das weiter zu produzierende Werk integriert wird. Damit befindet sich das Subjekt so lange im Zustand der Ungewissheit, bis der «Einklang» des Produktes wiederhergestellt ist. Aus Sicht von Elsa kennzeichnet das weitere Handeln die Qualität eines feinfühligsten Herantastens an die geschaffene Situation sowie an die zu unternehmenden weiteren Schritte. Diese Qualität des Handelns ist ihrer Ansicht nach dabei erst zu erüben. Dabei tritt die künstlerisch übende Person in die Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der bisherigen Qualität ihres Handelns für ihr weiteres Vorgehen. (I.1.2, I.1.3)

Inga 580-603: dann erst ma gucken ... und dann dann langsam weiter ... und dann . ehm . gucken was man . daraus macht .. spontan aber auch irgendwie überlegt aber dann auch irgendwie anders .. also irgendwie schlecht formuliert aber (lacht) . aber . ehm son Impuls den man gibt . erst mal grob in eine Richtung und dann kann man hinterher . noch en bisschen feilen ... 605-627: ... ich weiß schon noch wie wie ehm . man man dann diese schöne Kugel die dann endlich mal rund gewesen is ... und dann der Arbeitsauftrag kam den wir ja natürlich vorher nicht wussten und dann . so jetzt die Faust da rein . wie . das Schöne jetzt kaputt machen (betont) . erst mal son innerliches . ach nee . und dann aber . ach hm ja okay wenns unbedingt sein muss (lacht) dann son son Schubsen noch mal . ehm . und dann einfach . okay Augen zu und durch ... ehm dann gings auch dann hat man erst son bisschen geguckt ach . jetzt mach ich die da hinten noch mal wieder son bisschen rund damit das denn da die doch nicht alles zerstört is und dann . aber daraus weiter erst dann so ganz leicht und dann ehm ... dann kann da auch noch en bisschen was wegnehmen

Die Übung im Plastizieren, von der Inga spricht, ist so konzipiert, dass die Produktion eines «Fehlers» nicht spontan und ungeplant, sondern als ein Element der Aufgabenstellung vorsätzlich erfolgt. Sie spricht verallgemeinernd von dem daraus resultierenden Umgang mit der neuen Situation, die zunächst innerlich Ablehnung hervorruft. Der Eingriff in das erfolgreich erlangte Produkt einer Kugel wird als destruktiv erlebt und erfordert möglicherweise erneute Überwindung. Mit dem Zerstören und damit dem Verlassen des Erreichten beginnt das Wechselspiel von Reflexion und Handeln

erneut. Inga handelt nach dem der Aufgabenstellung entsprechend vorsätzlich produzierten ›Fehler‹ langsam und in kleinen Schritten weiter. Sie richtet ihre Reflexion und nächsten Handlungsschritte behutsam neu aus. (IV.1.2, IV.1.3)

Zusammenfassung zu I.2: Balanceakt zwischen Abstand und Versenkung, Loslassen und Konzentration

Die Analyse des Verlaufs von künstlerischen Übungen zeigt, dass die Vorgehensweise der handelnden Person wiederholt dadurch gekennzeichnet ist, dass ihr der Umgang mit und die Überwindung von Ungewissheit abverlangt wird. Dieses kann den wiederkehrenden Wechsel von Reflektieren und Handeln nach sich ziehen und bedeuten, dass die übende Person in unbestimmten Abständen mit der äußeren Aktivität innehält, um das geplante, aber möglicherweise unerwartete Ergebnis des eigenen Handelns prüfend betrachten und den nächsten Handlungsschritt oder -abschnitt der Zielrichtung gemäß neu ausrichten zu können. Dieses schrittweise Handeln basiert auf der feinfühlig-vorsichtigen Betrachtung des Objektes zur eigenen Urteilsbildung über das bereits Geschaffene im Verhältnis zum zu schaffenden Werk als Entscheidungsgrundlage für den jeweils nächsten Handlungsschritt. Diese prozesshafte Verwobenheit von Reflektieren und Handeln kann zu einem spiralartigen Verlauf der inneren und äußeren Aktivität der übenden Person führen.

Nachdem Elsa mit dem Kohlezeichnen begonnen hat, erschwert die Vorstellung, die sie vom fertigen Produkt hat, ihr weiteres Handeln. Sie ist möglicherweise unsicher, wie sie ausgehend vom begonnenen Produkt die nächsten Handlungsschritte im Hinblick auf ihre Vorstellung planen und umsetzen kann (Elsa 571-576; I.1.5). Bei der Fortsetzung des Zeichnens bewirkt ein unkontrolliert verursachter, fehlerhafter Handlungsschritt, dass sie mit der Tätigkeit innehält und das Produkt mit Abstand prüfend betrachtet. Das Gefühl von Ärger, das aus dem Kontrollverlust über ihr Handeln resultiert, tritt neu hinzu. Sie plant weitere, den Fehler ausgleichende, zielorientierte Handlungsschritte. Mit dem Wiedererlangen der Kontrolle über die Handlungsplanung gewinnt sie möglicherweise auch Abstand von dem Gefühl des Ärgers (Elsa 577-590; I.2.1). Sie verallgemeinert ihre Erfahrung des wiederholten Handelns in Ungewissheit beim Kohlezeichnen. Eine einzelne falsche Handlung im Gesamtverlauf kann das Produkt dahingehend verändern, dass die Vorstellung vom Endprodukt nicht mehr umsetzbar erscheint und somit nicht mehr wegweisend für das Handeln sein kann. Die Suche nach einem anderen Weg auf das Ziel hin als dem bisher beschrittenen ist aus Elsas Sicht jeweils neu wieder aufzunehmen (Elsa 646-658; I.3.1, I.3.2).

Eine andere Nuance des Gefühls tritt bei Inga auf. Nach oberflächlich prüfender Betrachtung ihres Zwischenergebnisses beim Plastizieren führt sie zögerlich, widerstrebend und mit unsicherer Zielplanung ihre Tätigkeit fort. Inga spricht nicht von sich selbst als planvoll handelndem Subjekt, sie nimmt innerlich resignativ Abstand von dem bis dahin Erreichten. Sie deutet die daraufhin vorgenommene Veränderung an ihrem Produkt als *«von alleine»* geschehen. Sie entzieht sich mit ihrer Ansicht, das Produkt verändere sich durch das ungeplante Handeln *«von alleine»* der Verantwortung für das von ihr geschaffene Ergebnis ihres Handelns und für die daraus zu folgernde Planung weiterer Handlungsschritte in die Richtung des zu schaffenden Produktes. Sie überlässt dem Produkt die Subjektrolle: es *kann ... jetzt auch wachsen ... auch hohoch werden*. (Inga 550-566; 605-627; IV.1.3)

Elsa spricht vom Aquarellmalen in Schichttechnik als von einem Werdeprozess anstatt von einem Schaffensprozess. Die von ihr gewählte Formulierung deutet auf ihr mögliches Erleben, dass ihr Produkt sich aus sich selbst hervorbringt. Die dabei von ihr erlebte Spannung beinhaltet möglicherweise die erwartungsvolle Aufmerksamkeit auf unvorhergesehene Resultate ihres Handelns im Verhältnis zu ihrer Vorstellung von der Durchführung ihrer Handlungsplanung und deren Resultat. Trotz ihres vorsichtigen Anfangens und Nachbesserns haben möglicherweise die spontanen, ungeplant enthaltenen Handlungselemente dazu geführt, dass sie das Malen nicht plangemäß fortsetzen kann. Ihre Strategie zur Auflösung der Blockade besteht darin, das Produkt um 180 Grad zu drehen, um sich von der für die weitere Tätigkeit hinderlichen Vorstellung vom angestrebten Resultat zu befreien und einen entgegengesetzten und damit möglicherweise unvoreingenommenen Blick auf das bisher Geschaffene zu richten. Damit kann sie die Absicht verfolgen, die Qualität eines Neuanfangs herbeizuführen. Diese Sequenz deutet darauf hin, dass sie als Beobachterin ihres eigenen Handelns und seiner Konsequenzen agiert. (Elsa 405-408; III.1.2)

Rosa vergleicht die Aufgabe beim Aquarellmalen, ein bereits geschaffenes Produkt in einer der bisherigen Qualität entgegengesetzten Weise weiterzubearbeiten, mit der Anfangssituation. Sie entschließt sich auf der Basis von *«Spaß»* am und Motivation zum Handeln dazu, ihr Gefallen am Zustand des Produktes loszulassen und erneut in Unsicherheit zu handeln. (Rosa 413-443; III.10)

Ein einzelner misslungener Handlungsschritt beim Kohlezeichnen hat aus Sicht von Elsa weitreichende Konsequenzen. Das gesamte Produkt ist so zu bearbeiten, dass der *«Fehler»* in das weiter zu Produzierende integriert wird. Aus Sicht von Elsa kennzeichnet das weitere Handeln die Qualität eines feinfühligsten Herantastens, die ihrer Ansicht nach dabei zugleich erübt werden kann. Sie tritt dabei in die produktive Auseinandersetzung mit

den Konsequenzen der bisherigen und der im weiteren Vorgehen zu entwickelnden Qualität ihres Handelns. (Elsa 374-391; I.1.2, I.1.3)

Die Übung im Plastizieren, von der Inga spricht, ist so konzipiert, dass die Produktion eines ‚Fehlers‘ durch spontanes Handeln als ein Element der Aufgabenstellung vorsätzlich erfolgen und das Objekt danach auf ein neues Ziel hin neu ausgerichtet werden soll. Dies wird von ihr als destruktiv erlebt und stößt auf ihre Ablehnung. Nachdem diese Ablehnung der Aufgabenstellung entsprechend überwunden ist, richtet Inga langsam und in kleinen Schritten ihre Reflexion und ihre nächsten Handlungsschritte behutsam neu aus. (Inga 580-603, 605-627; IV.1.2, IV.1.3)

1.3 Nicht- und metareflexive Umgangsweisen mit Ungewissheit

Die Rekonstruktion des Umgangs mit Ungewissheit, basierend auf Interviewpassagen mit Bezug zur dieser Kategorie, hat gezeigt, dass in die prozesshafte Verwobenheit von Reflektieren und Handeln weitere, mehr oder weniger bewusste Umgangsweisen mit der Anforderung, in Ungewissheit zu handeln, eingebunden sind. Dabei lassen sich zum einen Unterschiede feststellen hinsichtlich der weiterführenden, den Prozessverlauf ermöglichenden Qualitäten dieser Strategien. Zum anderen unterscheiden sie sich im Grad der bewussten Wahl der jeweiligen Strategie.

Beiläufiger Versuch der Anpassung

Die in anderen Lernsituationen möglicherweise hilfreiche Strategie, bei den Mitübenden abzuschauen, wie zu handeln ist, und das eigene Handeln dem anzupassen, bleibt für die künstlerische Übung erfolglos.

Inga 694-730: hab dann nur so gedacht ou .. mein Produkt wird blöd weil . ich das nich kann .. und so ne gewisse Unsicherheit da war und wo ich dann erst mal geguckt hab was die anderen machen ... und die anderen haben sich auch nicht getraut (lachen) und dann ehm . wars en bisschen schwierig dann hab ich das wieder gelassen bei den anderen zu gucken weils auch nichts genützt hat

Inga sieht sich einer Anforderung gegenüber, zu deren Bewältigung ihr der eigenen Einschätzung nach das Können fehlt. Möglicherweise ist ihr nicht deutlich, was von ihr erwartet wird. Ihre Selbsteinschätzung, überfordert zu sein, verunsichert Inga und sie blickt eher beiläufig um sich, wie die Mitübenden mit der Situation umgehen. Sie zeigt damit ein Verhalten, das ihr in früheren Situationen des Erwerbs neuer Fertigkeiten möglicherweise

geholfen hat, und reagiert unreflektiert auf Grundlage dieser Vorerfahrung mit dem Versuch, bei den Mitübenden abzuschauen, wie diese vorgehen, um es ihnen nachzumachen. Die Mitübenden handeln aber ebenfalls nicht, da sie möglicherweise auch verunsichert und handlungsunfähig sind. Daher kann Inga ihre Ungewissheit über die Vorgehensweise nicht durch die Anpassung ihres Handelns an die Handlungsweise der Mitübenden aufheben. Ihr beiläufiger Versuch bleibt somit ohne Erfolg, sie ist auf sich selbst zurückgeworfen. Sie bleibt gefordert, aus sich heraus ihren eigenen, individuellen Handlungsansatz zu erbringen. (III.5.4)

Der Logik des Feldes ³³ folgen: Ganz genau hingucken

Das Abzeichnen oder -malen eines Objektes setzt die exakte Beobachtung des Gegenstandes voraus.

Inga 694-730: ... bin ich irgendwie glaub ich in die Postkarte versunken und hab dann gedacht wie stellt man das denn jetzt an . diese (betont) Fläche . hm da is ja sogar Schwarz wie stell ich denn das (betont) an weil ja eigentlich bei dem bei dem ganzen weiten schon bei den Farben wo ich dann dachte . ja da guck ich das Blatt jetzt auch nich bunt (lacht)

Als weiteren Versuch zur Lösung des Problems, nicht handlungsfähig zu sein, wendet sich Inga der Logik des Feldes künstlerischer Übungen folgend mit intensiver Aufmerksamkeit der Analyse des vor ihren Augen liegenden, wiederzugebenden Motivs zu. Sie kommt aber zu dem Schluss, dass ihr Bemühen um Erkenntnis des sichtbaren Bildaufbaus ihr nicht dazu verhilft, die Handlungsunfähigkeit zu überwinden und ihr eigenes Werk zu beginnen. Sie hat die Analyse möglicherweise nicht hinreichend bewusst durchgeführt, um aus einer Erkenntnis des Bildaufbaus einen eigenen Handlungsansatz ableiten zu können. Ihre Formulierung, «irgendwie ... in die Postkarte versunken» zu sein, lässt darauf schließen. (III.5.4)

Rosa 379-383: was ich spannend fand war das Zeichnen ein Porträt zeichnen also dass man nur durch ganz genaue Betrachtung plötzlich doch jemanden ganz gut abbilden kann

33 «Die Logik des Feldes lässt sich nur aus der empirischen Beobachtung des Feldes gewinnen, sie gehorcht keinen strukturellen Gesetzen, die für alle Felder gleich sind.» (Hillebrandt 1999, S. 12)

Für Rosa hingegen ist die der Logik des Feldes folgende Strategie, das visuell wahrnehmbare Wiederzugebende ganz genau zu betrachten, weiterführend. Ihre Formulierung deutet stärker als die von Inga auf ihren bewussteren Fokus auf den Gegenstand. Sie verallgemeinert, dass das zunächst nicht vorhandene Können auf diese Weise zu erlangen ist. Dieses Können und damit die Handlungsfähigkeit stellen sich auf der Grundlage der ganz genau vollzogenen Betrachtung ihrer Ansicht nach von einem Augenblick zum anderen ein. Der Schritt zum Handeln gelingt auf der Grundlage möglichst genauer Kenntnis und Anwendung der das Feld bedingenden Faktoren. (II.3)

Intuitiv handeln: Augen zu und durch

Nach der mehr oder weniger gründlichen Betrachtung und Bewusstmachung der sichtbaren Bedingungen kann der Moment des Handelns von Intuition geprägt sein.

Inga 605-627: und dann einfach . okay Augen zu und durch wir machen das jetzt

Rosa 413-443: irgendwann kommt bei mir immer der Punkt . Augen zu und durch

Der genau betrachtenden Analyse eines wiederzugebenden oder abzubildenden Motivs steht das als eher intuitiv zu bezeichnende Vorgehen gegenüber. Die intuitiv vollzogene Handlung findet in einem punktuellen Moment ohne gedanklich-verbalen Begründungszusammenhang statt, wobei die möglicherweise zuvor bewusst erfolgte visuelle Orientierung ausgeschaltet wird. Diese paradox erscheinende Strategie, mit geschlossenen Augen auf einem von visuellen Bedingungen bestimmten Feld zu handeln, ist sowohl für Inga als auch für Rosa hinsichtlich der zu erlangenden Handlungsfähigkeit weiterführend. Während sich Inga in einem bestimmten Moment zu einem mit den Mitübenden gemeinsamen Handlungsschritt entscheidet, kommt der Handlungsmoment zu einem nicht genau bestimmbar Zeitpunkt auf Rosa zu. Beide Vorgehensweisen relativieren das Moment der individuell begründeten Entscheidung zum Handeln. Eine Parallele hierzu auf pädagogischem Handlungsfeld kann darin gesehen werden, dass die mehr oder weniger umfassende Fachkenntnis oder das bewährte Erfahrungswissen auf beispielweise dem Gebiet der Sozialpädagogik in der Praxis dennoch Situationen entstehen lassen, in denen intuitiv gehandelt werden muss. Die grundsätzliche Bereitschaft, sich auf die eigene Intuition zu verlassen, und die Bereitschaft, danach zu handeln, können

in der künstlerischen Übung als Haltung erprobt und eingeübt werden. (IV.1.3, III.10)

Strategisch paradox handeln: Das Bild auf den Kopf stellen

Im Verlauf der künstlerischen Übung kann die handelnde Person dazu gelangen, bewusst und gezielt den Wechsel von Handeln und Reflektieren zu steuern.

Elsa 405-408: auch der Werdeprozess . war . sehr . spannend . dieses vorsichtige Anfangen und dieses Nachbessern und . irgendwann das Bild aufn Kopf stellen so dass man aus diesem aus dieser Vorstellung rauskommt und dann erst wieder malen zu können

Eine weitere Variante des Umgangs mit der Herausforderung, in Ungewissheit zu handeln, zeigt sich bei Elsa, als sie die vorsichtig begonnene Produktion ihres Bildes trotz erfolgter Nachbesserung nicht fortsetzen kann. Ihr ist bewusst, dass ihre Vorstellung sie daran hindert, weitermalen zu können. Sie leitet daraus gezielt eine strategisch geeignete Maßnahme ab, um den Ausweg aus der Handlungsunfähigkeit zu finden und den Prozess weitergestalten zu können. Indem sie das Produkt auf paradox erscheinende Weise «verkehrt herum» betrachtet und somit das Blockierende ihrer Vorstellung in den Hintergrund treten lässt, stellt sie gezielt einen Moment der Ungewissheit und eine damit einhergehende Offenheit her, um wieder handlungsfähig zu werden (vgl. I.2.2). Sie reflektiert damit die Frage, wann und wie im Verlauf des Prozesses zu reflektieren ist. Die damit eingenommene übergeordnete Perspektive auf das eigene Handeln und Reflektieren kann als Haltung erfahrbare und damit möglicherweise einübbar für die sozialpädagogische Praxis werden. (III.1.2)

Zusammenfassung zu I.3: Anpassung, Intuition und Strategie

Die in die Verwobenheit von Reflektieren und Handeln im Umgang mit Ungewissheit eingebundenen nichtreflexiven Prozessanteile weisen unterschiedlich ausgeprägte Qualitäten hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit der Agierenden auf. Ingas beiläufiger Versuch, bei den Mitübenden abzuschauen, wie zu agieren ist, führt ebenso wenig weiter wie ihre Versenkung in das wiederzugebende Motiv (Inga 694-730, III.5.4). Dagegen spricht Rosa von der bewusster fokussierten Betrachtung des Motivs, mit der sie einer Logik des Feldes künstlerischen Übens folgt und was ihrer Ansicht nach verallgemeinerbar zur Handlungsfähigkeit führt (Rosa

379-383, II.3). Inwieweit die intuitiv ausgeführten Schritte im Prozessverlauf als gelungen bewertet werden, bleibt in den Interviewstellen offen. Sicher lässt sich nur sagen, dass intuitives Handeln Teil der Ausführung einer künstlerischen Übung sein kann (Inga 605-627; Rosa 413-443, IV.1.3, III.10). Die von Elsa geschilderte metareflexive Vorgehensweise, die gezielt und bewusst auf das erkannte Problem und die (Wieder-)Herstellung von Handlungsfähigkeit durch paradox erscheinende und dennoch adäquate Intervention erfolgt, wird von ihr verallgemeinernd als ein weiterführendes Element des Prozesses dargestellt (Elsa 405-408, III.1.2). Sowohl die intuitiven als auch die strategisch paradoxen Anteile im Handeln bei den künstlerischen Übungen lassen sich als Qualitäten bezeichnen, die auch im sozialpädagogischen Handeln von Bedeutung sein können.

Zusammenfassung zu Kategorie I.1–3: Selbstgewissheit und Selbststeuerung

Die Erfahrungen der künstlerisch übenden Person im Umgang mit der Herausforderung, in Ungewissheit zu handeln, und die Reflexion der gemachten Erfahrungen können im Hinblick auf die Anforderungen der sozialpädagogischen Praxis von Bedeutung sein (vgl. Fröhlich, Gildhoff 2014, S. 19). Ob eine Übung erfolgt oder nicht, hängt davon ab, ob sich das Subjekt nach Abschätzung der Folgen seines geplanten Handelns mutig entscheidet, mit der Tätigkeit zu beginnen. Es trägt damit die Verantwortung für den Beginn und das Zustandekommen des von Ungewissheit gekennzeichneten Prozesses (Inga 694-706, III.5.4; 580-603, IV.1.2; 580-603, III.10). Gegenüber der Ungewissheit, in der die Orientierung zum Handeln erfolgt, ist diese Qualität möglicherweise mit Selbstgewissheit zu benennen. Sie bildet die Basis dafür, dass gehandelt wird, obwohl beispielsweise vor dem Hintergrund der Erwartung an sich selbst oder von anderen an das eigene Handeln keine Sicherheit darüber besteht, ob die eigenen Fähigkeiten ausreichen, um die vermuteten oder tatsächlich bestehenden Anforderungen erfüllen zu können (Elsa 560-566, II.1.1; Inga 580-603, IV.1.3).

Eine Lernchance für die künstlerisch übende Person kann darin liegen, dass diese die eigene, mehr zur Reflexion oder eher zum Handeln neigende Disposition erkennt und ggf. der Handlungsnotwendigkeit anpasst und ausbalanciert, wenn dieser Zusammenhang bewusst gemacht wurde. Möglicherweise kann dabei die Bereitschaft zu einer ggf. erforderlichen inneren Neuausrichtung der bestehenden Disposition als Grundhaltung eingeübt werden, die für sozialpädagogisches Handeln hilfreich sein kann (Elsa 560-566, I.1.3; Rosa 379-383, II.3, 413-443, III.10; Inga 694-730, III.5.4, III.6, III.7).

In der Folge von ungeplanten Resultaten einzelner Handlungsvollzüge tritt die übende Person möglicherweise in die produktive Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der bisherigen und der im weiteren Vorgehen zu entwickelnden Qualität des Vorgehens (Elsa 374-391, I.1.2, I.1.3.). Sie kann dabei im Sinne einer Selbsterfahrung zur Beobachterin des eigenen Handelns, seiner Konsequenzen und des eigenen Umgangs mit diesen Konsequenzen werden und diese ggf. modifizieren (Elsa 405-408, III.1.2). Die dazu erforderliche innere Haltung kann als Selbststeuerung bezeichnet werden und kann im zweckfreien Rahmen der künstlerischen Übungen als eine für sozialpädagogisches Handeln relevante personale Fähigkeit erlebt, reflektiert und möglicherweise eingeübt werden.

Entgegen diesen auf Selbstgewissheit, Selbstreflexion und Selbststeuerung gründenden und zugleich auf diese zielenden Lernchancen im Verlauf der künstlerischen Übungen besteht ein anderer Teil des künstlerischen Prozesses in Umgangsweisen mit Ungewissheit, die ohne selbstreflexive Anteile der übenden Person von dieser vollzogen werden. Ein beiläufiger oder wenig zielgerichteter Orientierungsversuch stellt sich im Interview als nicht weiterführend für die (Wieder-)Herstellung von Handlungsfähigkeit dar (Inga 694-730, III.5.4). Dagegen kann eine der Logik des Feldes künstlerischen Übens folgende oder gezielt auf ein erkanntes Problem hin ausgerichtete Strategie zu Handlungsansätzen für die jeweilige künstlerische Übung führen (Elsa 405-408, III.1.2). Die an zwei Interviews als intuitiv herausgearbeitete Handlungsweise lässt die Frage nach einem gelingenden Handeln, das auf Intuition gründet, zugleich unbeantwortet (Inga 605-627, IV.1.3; Rosa 413-443, III.10). Die aus dem Interviewmaterial herausgearbeiteten intuitiven wie auch die strategisch paradoxen Anteile im Handeln bei den künstlerischen Übungen stellen auch für das sozialpädagogische Handeln relevante Qualitäten dar (vgl. Schütze 1992, S. 146 ff.).

Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht den von der künstlerisch übenden Person in der prozesshaften Verwobenheit von Reflektieren und Handeln zu leistenden Umgang mit Ungewissheit sowie die der Handlungsstruktur zugrunde liegenden Dimensionen.

Umgang mit Ungewissheit
Kategorie I: Die prozesshafte Verwobenheit von Reflektieren und Handeln

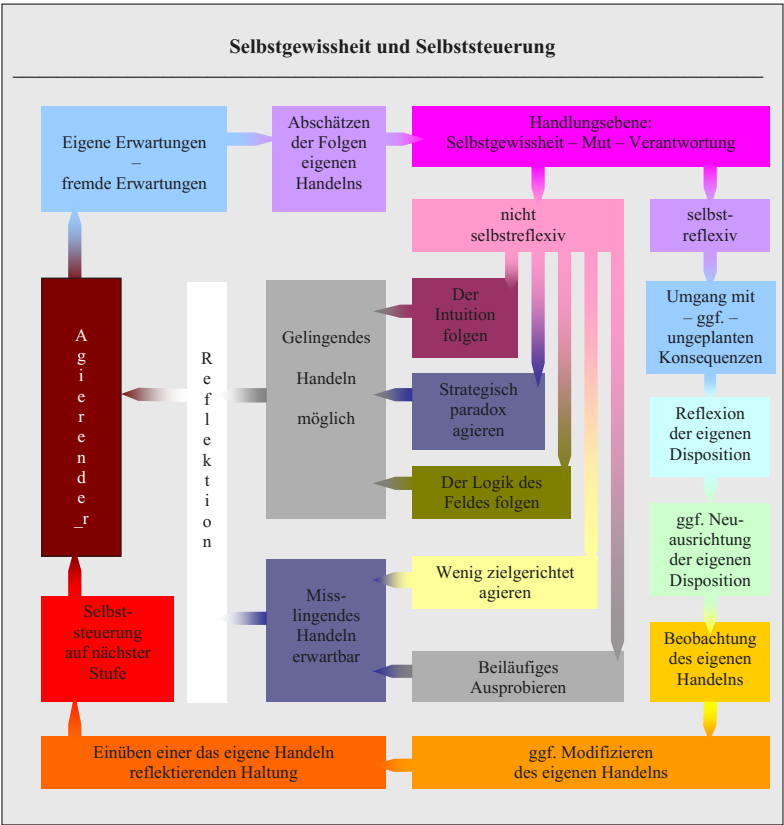


Abb. 3

Umgang mit Gegensätzen und Widersprüchen

Kategorie II: Auf labyrinthischen Wegen

Der prozesshafte Umgang mit Ungewissheit im spiralartig verlaufenden Wechselspiel von Reflektieren und Handeln zeigt sich in der Rekonstruktion des Interviewmaterials als konstitutiv für die künstlerischen Übungen. Die Spiralbewegung des künstlerischen Übungsprozesses kann zudem gegenläufige bis widersprüchliche Tendenzen aufweisen, denen die übende Person in ihrem Handeln und Reflektieren mehr oder weniger bewusst nachkommen oder entgegenwirken kann und in deren Spannungsfeld sie agiert. Das Bild einer Spirale lässt sich somit ausweiten auf das Bild eines Labyrinthes. Bei dem vorausplanend ergebnisorientierten Vorgehen oder bei einer durch Entspannung gekennzeichneten Leichtigkeit, bei fokussierter Konzentration oder bei spielerischer Offenheit kann die handelnde Person einmal stärker das fertige Produkt und ein anderes Mal stärker den Prozess im Bewusstsein haben oder, selbstvergessen der Tätigkeit nachgehend, den eigenen Gedanken freien Lauf lassen. Zwischen konzentriert vertiefter, prüfend distanzierter und spielerisch offen leichter Wahrnehmung und Gestaltung des Prozesses und des daraus hervorgehenden Produktes kann die künstlerisch übende Person sowohl die das eigene Handeln bedingenden Voraussetzungen als auch die aus den vollzogenen Handlungsschritten erwartbaren oder erfolgten Konsequenzen in ihre Aufmerksamkeit einbeziehen. Sie kann im Umgang mit den einer künstlerischen Übung innewohnenden Gegensätzen und Widersprüchen eine innere Haltung der Bereitschaft zu stetem Wechsel zwischen weit gefächerter und fokussierter Aufmerksamkeit erfahren, reflektieren und einüben, die für sozialpädagogisches Handeln von Bedeutung sein kann.

II.1 Prozessorientierung – Zielorientierung

Die als gegensätzlich zu bezeichnenden Qualitäten der inneren Haltung der übenden Person von Ergebnisoffenheit und Ergebnisorientiertheit kommen in den Interviews an verschiedenen Stellen zur Sprache, ohne dass die Gegensätzlichkeit von den Interviewten jedes Mal besonders betont wird. Sie kann im spielerischen Umgang mit der Herausforderung, die zwei verschiedenen Qualitäten in das eigene Handeln zu integrieren, von den Übenden aufgehoben werden. Dabei kann der Gestaltungsprozess von der handelnden Person aktiv aufgegriffen oder erduldet hingenommen werden. Die weitgehende Gestaltungsfreiheit in einer künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Thema kann bei der

Verarbeitung einer schwierigen biografischen Erfahrung, die im Verlauf der Ausbildung aufgetreten ist, hilfreich sein.

Selbstzweckhaftigkeit und Zielorientiertheit ästhetischen Handelns

Die künstlerischen Übungen erlauben den spielerisch-entspannten Umgang mit dem Material und lassen dabei die übende Person vorübergehend frei von schulischem Erwartungsdruck zu sich kommen. Darin kann die Selbstzweckhaftigkeit ästhetischen Handelns erfahren werden.

Rosa 387-393: das Plastizieren fand ich auch spannend. Weil ich auch gerne im Leben (lacht) spiele

Rosa spricht das im Plastizieren enthaltene spielerische Element an, indem sie sich als jemanden bezeichnet, der auch im Leben gerne spielt, ohne zu verdeutlichen, worin genau das Spielen besteht. Sie drückt damit möglicherweise aus, dass sie generell zum experimentell-spielerischen Herausfinden von Lösungen im Gegensatz zum planmäßig zielgerichteten Abarbeiten von vorhersehbaren Handlungsschritten neigt. Dennoch gilt es auch beim Spielen, die jeweiligen Bedingungen – wie Materialeigenschaften oder Spielregeln – zu beachten und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Rosas Bewertung des Plastizierens als «auch spannend» kann sich einerseits darauf beziehen, dass sie die im Spiel generell zu überwindende Spannung zwischen Willkür und Regel beim Plastizieren erlebt. Die Spannung resultiert aus der zugleich erwarteten und unvorhersehbaren Entwicklung des jeweiligen Spielgeschehens. Die gespannte Haltung dem prozesshaften Geschehen gegenüber setzt Aufmerksamkeit und Offenheit sowie die Bereitschaft voraus, sich beweglich auf unerwartete Ereignisse einzulassen. Rosa stellt möglicherweise das Plastizieren außerdem in eine Reihe mit den anderen künstlerischen Übungen, dies ebenfalls in Entsprechung dazu, auch «im Leben gerne zu spielen». Mit dieser Reflexion kann Rosa ihre Lebenseinstellung, die möglicherweise auch in ihrem Handeln als Erzieherin zum Tragen kommt, deutlicher bewusst werden. Diesen selbstreflexiven Erkenntnisvorgang könnte sie ebenfalls als «spannend» bewerten. (IV.4)

Elsa 788-805: dieses einfach sich hinsetzen können obwohl auch mit Ton is es zwischendran zwischenzeitlich gewesen . dass man sich hingesetzt hat und einfach schon mal weitergemacht hat an der an der Arbeit an der man gerade war und das einfach als angenehm empfand weil man nicht ehm . spezifisch denken musste man hatte was zu tun ehm . man hat ne sinnvolle Tätigkeit gehabt ehm . man also ich konnte dabei entspannen und gleichzeitig aber meinen Gedanken

*nachhängen . und ehms hatte auch so das Gefühl ich hab en Rahmen
oder en Raum in dem ich einfach sein kann ohne jetzt eh weiter zu
gucken wie muss ich mich verhalten wo wo gibts Gespräche wie muss
man sich irgendwie hier wie eingeben oder präsent sein oder wie auch
immer sondern einfach man kann einfach nur da sein sich zurück-
ziehen was tun . was hinterher auch noch was Schönes is ehms . Luft
holen und die Gedanken schweifen lassen*

Die Beschäftigung mit Ton und anderen Materialien im Rahmen des Kunstunterrichts, bei der keine Erwartungen zu erfüllen sind, bewertet Elsa als angenehm. Sie findet zwischen Zeiteinheiten statt, die für Elsa möglicherweise von anderer Qualität sind. Sie begründet ihre Bewertung damit, dass es sich um eine «*sinnvolle Tätigkeit*» handelt, ohne jedoch auf den Sinn näher einzugehen. Sie setzt ihn als bekannt voraus oder sie kann den Sinn der Tätigkeit nicht sprachlich vermitteln. Zugleich erfordert die Tätigkeit nicht, «*spezifisch denken*» zu müssen. Elsa sagt ebenfalls nichts darüber, worin das «Spezifische» des Denkens besteht, das sie an anderer Stelle, beispielsweise in den Unterrichtseinheiten der kognitiven Unterrichtsfächer, für erforderlich hält. Beim Umgang mit Ton und Farben erfolgt ihrer Ansicht nach eine andere Art zu denken, über die sie ebenfalls nichts Genaues sagt. Eine Tätigkeit auszuüben, der ein Sinn zugesprochen wird, ohne dass sie der handelnden Person ein gezielt auf den Sinn ihres Tuns gerichtetes Denken abfordert, wird von ihr als entspannend erlebt. Wie sie dem Sinn der Tätigkeit gerecht wird, ohne zu denken, bleibt unklar. Es handelt sich möglicherweise um ein Handeln aus Routine oder um ein intuitives, zweckfreies Spielen um seiner selbst willen ohne Erwartungsdruck von außen.

Statt «spezifisch», d. h. auf die Art und den Sinn der Tätigkeit konzentriert denken zu müssen, ermöglicht ihr die künstlerische Übung, die Gedanken schweifen zu lassen und sich ohne zielgerichtete Konzentration auf den Sinn der Tätigkeit dennoch sinnvoll zu betätigen. Daraus folgt, dass der alltägliche, schulisch bedingte Erwartungsdruck zurücktritt und die Entspannung eintritt. Die als angenehm empfundene Entspannung kann aus Sicht von Elsa dem ästhetischen Handeln in der künstlerischen Übung den Sinn jenseits von konzentrierter, zielgerichteter Gedankenführung verleihen. Diese Erfahrung des Loslassens von alltäglichem Handlungs- und Erwartungsdruck innerhalb des Halt gebenden Rahmens durch die künstlerische Übung kann im Hinblick sowohl auf den Umgang mit den eigenen Ressourcen als auch in der Planung von Alltagsabläufen für Kinder und Jugendliche und in der Gestaltung kollegialer Zusammenarbeit von Bedeutung sein. Damit kann die Bedeutung des selbstzweckhaften Charakters von künstlerischer Übung und ästhetischer Erfahrung für den einzelnen Menschen deutlicher zu Bewusstsein kommen. (IV.3)

Zielorientierung und Aufmerksamkeitsrichtung bedingen sich wechselseitig

Der spielerisch-selbstzweckhafte Umgang mit dem Material kann durch die konzentrierte Berücksichtigung einer bestimmten Themenstellung erschwert werden. Wird diese konzentriert verfolgt, was Interesse voraussetzt, kann eine weitreichend veränderte Wahrnehmungsverarbeitung daraus erfolgen. Wird das Interesse für eine ästhetische Ausgestaltung der Themenstellung nicht aufgebracht, kann eine Qualität des Produktes möglicherweise nicht erreicht werden, wodurch das Interesse noch weiter gedämpft werden kann. Die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der künstlerischen Übung und daraus resultierende Erfahrungen und Lernschritte bleiben dabei oberflächlich oder ganz aus.

Elsa 566-571: oder auch diesen diese Übergänge halt ehm .. raussetz also dieses Lockere . einfach drauf zu en paar Striche machen und dann zu gucken was . ehm was rauskommt ehm fand ich sehr schwer . weil ich ehmm immer gedacht hab wenn ich einsetze muss ich schnell gucken dass er auch im Kontext steht damit es dann eins wird

Das «lockere», aber nicht willkürliche Vorgehen beinhaltet ein eindeutiges, zielgerichtetes und begrenztes Agieren. Bereits nach wenigen Strichen betrachtet Elsa das Ergebnis ihres Handelns. Sie denkt möglicherweise über jeden einzelnen weiteren Strich als einen ersten von einigen wenigen folgenden Strichen in seiner Bedeutung für den Fortgang des Zeichnens nach und fragt sich, inwieweit er in der Summe aller Handlungsschritte als einem Ganzen aufgeht. Das «Lockere» kann die äußere Handhabung des Kohlestiftes auf dem Papier bezeichnen. Es kann sich aber auch – und möglicherweise gleichzeitig – auf die von Hell nach Dunkel übergehenden bzw. zu gestaltenden Grauwerte beziehen. Weiterhin kann Elsas innere Verfassung gemeint sein. Ihre vorausplanenden Gedanken zu den Konsequenzen eines einzigen oder einiger weniger Striche für das zielorientierte Herstellen eine Einheit zwischen den Gegensätzen Weiß und Schwarz durch Übergänge erschweren ihr die lockere Umsetzung der Aufgabenstellung. Die Art zu handeln erfolgt trotz vermeintlich immer gleicher Einzelschritte nicht aus Routine, sondern erfordert ihre fortwährende Geistesgegenwart. Diese Haltung der Geistesgegenwart einzuüben, bei scheinbar immer gleich bleibenden, sich wiederholenden Handlungsschritten, die auf ein noch nicht konkret sich abzeichnendes Ziel hinführen, das zugleich richtungsweisend für die einzelnen Schritte ist, kann beispielsweise für das Handeln in Alltagsroutinen sozialpädagogischer Praxis bedeutsam sein. Einem «Blind-

werden» aus Erfahrungswissen kann mit dieser Haltung entgegengewirkt werden. (I.1.4)

Rosa 576-581: *wenn man sich beim Zeichnen auf die Formen konzentriert sieht man die ganze Welt in Formen ... Also wenn man, wenn man gerade sich das vornimmt*

Nach der verallgemeinernden Ansicht von Rosa hat die vorsätzlich zielgerichtete Konzentration des sehenden Subjektes auf einen ganz bestimmten Aspekt des Objektes im Hinblick auf «*die Welt*» deren allumfassende Wahrnehmung unter diesem Aspekt zur Folge. Ohne die gerichtete Aufmerksamkeit auf den Aspekt «*die Formen*» würde die «*ganze Welt*» oder Teile von ihr möglicherweise anders oder wie bisher gesehen werden. Diejenigen Aspekte, denen keine konzentrierte Aufmerksamkeit beim Sehen gewidmet wird, bleiben demnach möglicherweise ungesehen. Rosa schließt daraus, dass der bewusst gewählte Aufmerksamkeitsfokus sich spezifisch auf das Ergebnis der Wahrnehmung auswirkt. Darin kann eine bedeutsame Erfahrung für die berufliche Praxis bei der Beobachtung von einzelnen Kindern, von pädagogischen Situationen oder auch des eigenen Handelns liegen. (II.2.3)

Anna 427-454: *ja ich fand das sehr gut immer . das hat mir halt viel gebracht . anfangs dacht ich bei den Kohlezeichnungen Mann sind die hässlich (lacht) die gefallen mir überhaupt nicht was soll ich damit und ehm . mit der Zeit hab ich dann . schon gemerkt dass das halt wirklich nicht um das Produkt geht sondern wirklich halt . darum . ehm . wie das Bild halt entsteht und um den Prozess um . das was da passiert . und ehm . ich hab mir dann dabei ehm . trotzdem nie Gedanken gemacht was da passiert . ich hab mir .. bei den Sachen die mir jetzt nicht unbedingt soo viel Spaß gemacht haben wie jetzt zum Beispiel die Kohlezeichnungen . nich Gedanken darum gemacht dass ich jetzt wirklich was . schaffe dass das jetzt wirklich richtig gut wird .. eh a ehm . es war dann trotzdem immer . gut also es war trotzdem immer okay im Nachhinein das war . ehm . ich bin immer . ehm aus dem Kunstunterricht gegangen und hat war nich ja w ich war nich frustriert oder so überhaupt nich es . dass ich jetzt dachte oder oder eh halt auch als ich gekommen bin dass ich denke oah jetzt schon wieder . Kohlezeichnen oder so . sondern . ich hab das so hingenommen dann auch als ich das dann auch für mich dann so klar hatte gut das geht um den Prozess aber ich hab das ehm . meinen Prozess jetzt bei den Kohlezeichnungen nich so sehr . beobachtet würd ich jetzt vielleicht sagen also das war so etwas . das hab ich so hingenommen ja*

Anna grenzt die generalisierende positive Bewertung ihrer Erfahrung im Kunstunterricht von der anfänglichen Erfahrung des Kohlezeichnens deutlich ab, indem sie diese ihrem subjektiven Geschmacksurteil folgend negativ beurteilt und sich fragt, welchen Zweck die Produkte haben. Ihr Maßstab bezüglich der im Kunstunterricht produzierten Objekte richtet sich «*anfangs*» möglicherweise danach, wie sehr ihr ein Produkt gefällt und wie es von ihr als beispielsweise schmückendes Bild für die Wand verwertbar ist.

Im weiteren Verlauf des Kohlezeichnens bemerkt sie, dass der Entstehungsprozess ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rückt. Möglicherweise hat sie die sprichwörtliche Auffassung, dass der Weg das Ziel sei, zuvor theoretisch gekannt und kommt beim Kohlezeichnen «*halt*» nicht an der Erfahrung vorbei, dass diese Auffassung «*wirklich*» praktische Anwendung findet. Sie nimmt diese Spur aber nicht aktiv auf und reflektiert das Erlebte nicht: «*ich hab mir dann dabei ehm . trotzdem nie Gedanken gemacht*».

Auf der Grundlage ihres vorab gefällten negativen Geschmacksurteils über das zu schaffende Produkt unterlässt sie unmotiviert die gedankliche Reflexion über mögliche Schritte zu einem positiven Ergebnis. Aus diesem Mangel an Reflexion gelangt sie möglicherweise zu Ergebnissen ihres Handelns, die ihr negatives Vorurteil bestätigen: «*ich hab mir .. nich Gedanken darum gemacht dass ich jetzt wirklich was . schaffe dass das jetzt wirklich richtig gut wird*». Ihre negativ besetzte Ergebnisorientiertheit führt dazu, dass sie sich ohne eine aktive Identifikation mit dem eigenen Handeln und ohne dieses zu reflektieren indifferent und möglicherweise nur scheinbar der Anforderung stellt, in den Prozess des Gestaltens einzutreten. Das führt dazu, dass sie die Situation eher erleidend «hinnimmt». (I.5)

Anna 469-507: an die Abschlussarbeit kann ich mich noch gut erinnern . da hatt ich auch so ne schwierige Situation mit der Fehlgeburt ... war total gut (weinerlich) ... das hab ich noch aber . ehm das is glaub ich in irgendeinem Bilderrahmen unununter einem anderen Bild oder so ich weiß auch gar nicht unter welchem und das interessiert mich auch gar nicht so und so hab ich das dann auch noch mal ganganz deutlich für mich im Nachhinein gemerkt dass es wirklich . oft gar nicht wirklich um dieses Bild geht was da . bei dann nachher entsteht oder so das is dann manchmal son schöner Nebeneffekt ... aber manchmal is es halt einfach . total unwichtig bei der Kunst einfach . ich weiß gar nicht wie das dann bei Künstlern is die das als Beruf machen ob die ob manche das auch . immer so machen und das halt als schöne Nebensache sehen und manche malen wahrscheinlich auch gezielt um en schönes Bild zu malen . find ich auch interessant welches Bild so und welches Bild so entstanden is ja und .

find ich schon en wichtigen Punkt auch in in der Ausbildung ... diese Kunstsachen is ja und man hat auch immer das Gefühl Sie jetzt haben m mitm em wirklichen Hintergrund gearbeitet . ich denk mal die Kunstlehrer an meiner Schule früher auch . aber da hab ich das halt auch noch nicht so bewusst erlebt . jetzt hab ich das halt bewusst erlebt dass . dass Sie dass wir diese Bilder halt nich gemalt haben um dann nachher da was zu zeigen

Anders als die Kohlezeichnungen führt für Anna die Reflexion ihrer Erfahrung mit der künstlerischen Abschlussarbeit im Rahmen der Fachschulausbildung, in der sie die persönlich biografische Krise einer Fehlgeburt verarbeitet, zu der selbst erlangten Erkenntnis, dass der Schaffensprozess eines Produktes bedeutsamer für sie sein kann als die Frage, ob das fertige Objekt gemäß ihrem Geschmack ihr gefällt oder nicht. Das Objekt bezeichnet sie in diesem Fall als Nebenprodukt, was im Umkehrschluss bedeuten kann, dass im Schaffensprozess selbst der Kern der Erfahrung besteht. Der oben bereits erwähnte Allgemeinplatz «Der Weg ist das Ziel» ist möglicherweise zu einer von ihr selbst erlebten Wirklichkeit geworden, die mit der Reflexion zur Erfahrung wird. Daran schließt sie grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich der entgegengesetzten Herangehensweisen von bildenden Künstlern an ihre Werke an, wodurch ihr möglicherweise die grundsätzliche Unterscheidung beider Blickwinkel noch bewusster wird. Zudem kommt sie darauf zu sprechen, dass die Haltung der kunstpädagogischen Fachkraft zu diesem Zusammenhang von Bedeutung für das Zustandekommen dieser Erfahrung ist und bewertet den bewussten Umgang mit diesen unterschiedlichen Herangehensweisen an künstlerische Produktion als ein wichtiges Element für die Ausbildung von ädagogischen Fachkräften. Worin genau die Bedeutung ihrer Ansicht nach besteht, führt sie nicht aus. Möglicherweise stellt sie mehr oder weniger bewusst den Zusammenhang her zwischen ihrer Erfahrung und deren Bedeutung für ihre Sicht als Erzieherin auf ästhetische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und deren dabei vollzogenen Verarbeitung von Erlebnissen in ihren kindlichen bzw. jugendlichen Lebenswelten her. (III.11.)

Zusammenfassung zu II.1: Die Zielorientierung als Widerlager zur Ausrichtung prozesshaften Handelns

Wie die Analyse verschiedener Interviewpassagen zeigt, werden die künstlerischen Übungen im Spannungsfeld zwischen zielorientiertem und prozessorientiertem Handeln vollzogen. Diese beiden gegensätzlichen Kategorien zeigen sich in den Interviewanalysen als sich teils gegenseitig bedingend, befördernd oder behindernd.

Indem Elsa sich auf die gestellte Zielrichtung und Vorgehensweise der Übung einlässt, kann sie zu einem hohen Maß an geistesgegenwärtigem Agieren gelangen. Sie übt sich darin, die Folgen ihres geplanten Handels abzuschätzen, mit den Folgen des eigenen Handelns umzugehen und die weiteren Folgen des fortgesetzten Handelns für das anvisierte Ziel erneut abzuschätzen (Elsa 566-571, I.1.4). Rosa macht beim Zeichnen die Erfahrung, dass der gezielte Aufmerksamkeitsfokus sich spezifisch auf das Ergebnis der Wahrnehmung auswirkt (Rosa 576-581, II.2.3). Die an einem Ziel sich ausrichtende, zugleich prozesshafte Vorgehensweise und Reflexion können die bewusste Selbststeuerung der übenden Person hinsichtlich beider Ebenen wechselseitig steigern. Die Erfahrung einer im Verlauf des Produktionsprozesses möglichen, selbst gesteuerten Steigerung des eigenen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Reflexionsvermögens kann von allgemein persönlicher wie auch von berufsbezogener Relevanz für sozialpädagogisches Handeln sein.

Das Selbstzweckhafte ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Handelns kann im Rahmen der künstlerischen Übung den Spielraum zur Entfaltung bekommen, was für Elsa beispielsweise mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit und Sinnhaftigkeit einhergeht (Elsa 788-805, IV.3). Dieses Handeln wird von Rosa als Spiel aufgefasst, worin sie sich in ihrer Haltung dem Leben generell gegenüber wiedererkennt (Rosa 387-393, IV.4). Der Zugang zu diesem Spielraum kann erschwert sein, wenn wie bei Anna die Zielorientiertheit nicht in Übereinstimmung mit dem subjektiven, vorab gefällten negativen Geschmacksurteil über das anvisierte Produkt zu bringen ist (Anna 427-454, I.5). Im Falle von Anna zeigt sich an anderer Stelle hingegen, wie sie bei einer weitestgehend offenen Aufgabenstellung ihre individuelle, biografisch schwierige Situation zum Thema der Übung macht, was darauf hinausläuft, dass die biografische Krise von ihr bearbeitet und dadurch besser bewältigt werden kann. Der Sinn der Übung besteht in dem innerlich durchlebten Prozess, das Produkt stellt lediglich dessen äußeren Abdruck dar, ohne den die innerliche Bearbeitung der Krise möglicherweise jedoch nicht hätte stattfinden können (Anna 469-507, III.11). Die Reflexion dieser gemachten Erfahrungen kann den Zusammenhang bewusst werden lassen zwischen ihnen und deren Bedeutung für den Blick als Erzieherin auf ästhetische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und deren dabei vollzogene Verarbeitung von Wahrnehmungen und Erlebnissen in ihren kindlichen bzw. jugendlichen Lebenswelten.

II.2 In den Prozess eintreten und ihn beschließen: Anfang und Ende

Der Auseinandersetzung der künstlerisch übenden Person mit der oben analysierten Anfangssituation, bei der ihr die mit der künstlerischen Übung

verbundene Unumgänglichkeit des Handelns in Ungewissheit bewusst werden kann, steht am Ende des Prozesses ihre Reflexion der Bedingungen für das Beenden der Tätigkeit gegenüber. Aber bereits im Verlaufe der Übung kann sich die Frage nach einer Beendigung des Prozesses in verschiedenen Momenten als relevant erweisen und ist möglicherweise wiederholt zu beantworten. Dies kann die übende Person mehrfach vor die Entscheidung stellen, den Prozess fortzusetzen, abubrechen, wieder aufzunehmen oder zu beschließen. Darin liegt die Chance, mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen des aktiven Gestaltens trotz des unsicheren Bodens, auf dem das Handeln vollzogen wird, bewusster umzugehen.

Anfangen

Bereits in der Anfangssituation kann der übenden Person bewusst werden, dass von ihr mit dem ersten Schritt die Beziehung zum Endprodukt hergestellt wird und sie damit in einen von ihr zu gestaltenden Spannungsbogen zwischen den zeitlich voneinander entfernt liegenden, entgegengesetzten Polen von Anfang und Ende des bevorstehenden Prozesses eintritt.

Elsa 560-566: ja als Erstes ehm . man hat man hat ja immer erst ehm man hat erst das weiße Blatt und dann diesermn diesen mutigen Schritt jetzt irgendwo en Strich hin zu machen das war schon da war schon ne ne Hürde drin. weil man es nicht wusste oh Gott krieg ich den Strich dann auch noch so verbaut dass er dann da innmehm die Aufgabenstellung halt hinterher macht

Zu Beginn des Kohlezeichnens sieht Elsa sich mit dem weißen Blatt konfrontiert, was sie als eine Hürde erlebt, die ihren Mut erfordert, damit sie sie mit einem Schritt in eine beliebige Richtung überwinden kann: die Ausführung des ersten Striches, dessen Gelingen ungewiss ist und dem sogleich der mit Abstand prüfende Blick folgen muss, um beurteilen zu können, ob das Ergebnis hinsichtlich des anvisierten Ergebnisses zielführend ist. Diese Prüfung lässt sich gedanklich nicht vorwegnehmen – «weil man es nicht wusste» – und setzt somit die Handlung in Ungewissheit voraus (vgl. II.1.1). Die «schon», d. h. früh bestehende Hürde, der möglicherweise weitere Hürden folgen, besteht in der Unsicherheit über das Gelingen der bevorstehenden Handlung im Hinblick auf das zukünftig zu erreichende Endprodukt. Es handelt sich möglicherweise mehr um eine innere Hürde bei Elsa, weniger um ein technisch-handwerkliches oder ein Verständnisproblem.

Das Risiko, bereits mit Beginn der Übung zu scheitern, liegt darin begründet, dass keine genaue Zielvorgabe darüber besteht, wo genau auf dem weißen Blatt der erste Strich zu lokalisieren ist. Er erfolgt hingegen zeitlich

«jetzt», in einem bestimmten Moment der Gegenwart und steht zugleich in Beziehung zu dem späteren Zeitpunkt am Ende des Prozesses, «dann ... hinterher» zu erreichenden Zustand der Zeichnung. Die Annahme, dass vom Gelingen oder Scheitern ihres ersten Schrittes das Gelingen sowohl des weiteren Schaffensprozesses («oh Gott krieg ich den Strich dann auch noch so verbaut dass er dann da innmehm die Aufgabenstellung») als auch darüber hinaus des «hinterher» von ihr erlangten Endergebnisses abhängt, stellt für Elsa die anfängliche Hürde davor dar, in den Prozess einzutreten.

Ausgehend von dieser Interviewstelle lässt sich eine Verbindung herstellen zu der Qualität des Eintretens in ein Arbeitsbündnis im sozialpädagogischen Handlungsfeld durch die Beziehungsaufnahme der sozialpädagogisch handelnden Person zu einem Kind oder Jugendlichen unter einer bestimmten Fragestellung und mit einer mehr oder weniger klaren Zielorientierung oder Zielvorgabe. (I.1.3)

In Abschnitt «Fortlaufendes Neubeginnen: vom Geschaffenen zum zu Schaffenden» ist das im weiteren Verlauf einer künstlerischen Übung wiederholt auftretende Element des Neubeginns dargestellt worden. Möglicherweise stellt sich die handelnde Person bei den folgenden Schritten, die dem ersten Schritt vergleichbar als Neubeginn erlebt werden, jeweils ebenfalls neu in das Spannungsfeld zwischen Anfang und Ende des von ihr initiierten Prozesses. Die handelnde Person kann dabei eine Haltung einüben, bei der sie die geistesgegenwärtige Präsenz hinsichtlich dessen, was im Augenblick zu tun ist, und zugleich den Überblick über den Gesamtbogen des bereits erfolgten und noch bevorstehenden Handelns wahr.

Vorher – Nachher: Identitätsentwicklung ins Unbenennbare

Das mit der Aufgabenerfüllung geschaffene Produkt, eine Kugel, soll mit einem weiteren Schritt von der übenden Person gezielt umgestaltet werden, womit sie den Prozess in eine weitere Phase überleitet. Der Umgestaltungsprozess kann dazu verhelfen, die Reflexion des eigenen Standpunktes, seiner Bedeutung für die Schaffung eines nächsten Objektes und einer möglichen Wechselwirkung zwischen beiden zu vertiefen. Daran kann die handelnde Person zu einer deutlicheren Bewusstheit bezüglich ihrer eigenen Entwicklung, ihrer Identität und deren Bedeutung für den gestalterischen Prozess gelangen.

Inga 550-566: das mit Ton arbeiten ich weiß gar nicht mehr wie das hieß . wo wir die Kugel hatten und die dann . hinterher zu was geworden is . ich weiß gar nicht wie das hieß . ne Verwandlung oder so . aber . dieses Aufrichten . aus dieser Kugel .. war schon lange gedauert diese Kugel einfach zu machen . und die dann aber wieder

. zu zerstören in Anführungsstrichen und daraus dann . ehm so ne Aufrichte zu machen ... das is auch son son Schritt vielleicht auch son innerlicher . wenn man dann . e ich interpretier immer so viel . aber wenn man dann son son Aufrichten son Erwachsenwerden . noch mal . verdeutlicht . wobei ich nich weiß ob das bei den anderen auch so is aber so bei mir weil ich halt . eh . jetzt gerade so in der Phase bin (lacht) mich zu finden und in dem . in dem . im Alter von achtzehn bis einundzwanzig da soll noch mal son . Aufrichten passiert und das einfach . zeitgleich war

Inga schreibt dem plastischen Gestalten mit Ton die Qualität des Arbeitens zu. Die Arbeit findet an einem Ort statt, wo das Material Ton in einer bestimmten Form vorhanden ist: *«wo wir die Kugel hatten»*. Diese zuvor geschaffene Form ist die genau umrissene Ausgangssituation für die weitere Arbeit. Nachdem die Arbeit getan ist, hat die Kugel sich zu etwas entwickelt, das von Inga nicht näher benannt wird. Sie ist unsicher, wie die Bezeichnung für das, was geworden ist, lautet: *«ich weiß gar nicht wie das hieß»*, und verweist mit einer vagen Benennung möglicherweise mehr auf einen Vorgang – *«ne Verwandlung oder so»* – als auf das fertige Produkt. Ihre Irritation kann daraus resultieren, dass nach ihrem Verständnis von Arbeit ein Handlungsablauf zielgerichtet auf ein vorbestimmtes Endprodukt (wie eine Kugel) vollzogen wird, während die Formulierung *«die dann . hinterher zu was geworden is»* auf eine mögliche Dynamik des Geschehens hinweist, das sich ohne diese zielorientierte Einflussnahme der arbeitenden Person auf das Produkt vollzieht. Das Ergebnis eines möglicherweise als widersprüchlich erlebten Wechselspiels zwischen zielorientierter Arbeit und der dem künstlerischen Üben zugrunde liegenden Vorgehensweise wird ihrer Ansicht nach erst *«hinterher»* erkennbar. Entgegen ihrer Unsicherheit hinsichtlich der Bezeichnung für das neu aus der Kugel geschaffene Produkt spricht sie mit Bestimmtheit vom Vorgang der Verwandlung oder von ihrer Tätigkeit als *«dieses Aufrichten»*.

Die Verwandlung der Kugel zu einer aufrechten Form setzt voraus, die geschaffene Ausgangsform *«zu zerstören»*. Die hinzugefügte Formulierung *«in Anführungsstrichen»* weist möglicherweise darauf hin, dass es sich aus Ingas Sicht nicht um einen rein destruktiven Akt handelt, die Zerstörung also nicht völlig willkürlich zu vollziehen ist, sondern so, dass dabei die Aufgabenstellung, eine aufrechte Form zu schaffen, berücksichtigt wird. Dieser Vorgang und das daraus resultierende Produkt, die Inga beide nicht genau zu benennen weiß, stellen für sie eine Bewegung dar, bei der sie auf bestimmte Art und Weise ihren Standpunkt verändert, wie sie es an anderer Stelle möglicherweise bereits getan hat: *«das is auch son son Schritt»*.

Vorsichtig spekulierend deutet Inga den erlebten Schritt verallgemeinernd als eine innerliche Bewegung, die sich analog zum äußeren Geschehen an der Tonplastik vollzieht. Indem die handelnde Person die Kugel in eine aufrechte Form verwandelt, richtet sie sich innerlich selbst auf. Dieses Erleben des Sich-innerlich-Aufrichtens setzt Inga in Verbindung mit dem Erwachsenwerden, das in der aktiv herbeigeführten Verwandlung der Kugel zur aufrechten Form selbsttätig erlebt, anschaulich und möglicherweise dadurch anders als nur entwicklungspsychologisch-theoretisch bewusst wird: *«vielleicht auch son innerlicher ... wenn man dann son son Aufrichten son Erwachsenwerden . noch mal . verdeutlicht»*. Sie schränkt die Verallgemeinerung ihrer Deutung ein und kommt schließlich auf sich selbst zu sprechen. Das Erlebnis ihrer plastischen Verwandlung einer Kugel zu einer aufrechten Form fand zeitgleich statt mit ihrer Entwicklungsphase der Selbstfindung, die sie als mit der Verwandlung der Kugel einhergehendes innerliches Aufrichten interpretiert

Diese Reflexion ihrer Erfahrung von plastischem Gestalten in Korrespondenz mit einem inneren Entwicklungsschritt kann bei Inga das Bewusstsein und den Blick für vergleichbare Phänomene, beispielsweise auf dem Gebiet der Kinderzeichnung hinsichtlich kindlicher Entwicklungsschritte, schärfen. Auch das krisenhafte Erleben des «Zerstörens» einer bestehenden Form als Bedingung für das Erreichen weiterer Entwicklungsstufen kann das sensiblere Verständnis für das Krisenhafte von Übergängen zwischen verschiedenen Lebensphasen in der eigenen Biografie und in der von Kindern und Jugendlichen fördern. (vgl. auch Inga 605-627, IV.1.1)

II.3 Beenden

Das künstlerische Üben bezieht sich sowohl auf die tatsächlichen Handlungsvollzüge beim Zeichnen, Malen oder Plastizieren als auch darauf, im richtigen Moment Abstand zu nehmen und zu reflektieren und schließlich darauf, die Tätigkeit zum richtigen Zeitpunkt zu beenden, d.h. sich zu entschließen, «nichts» weiter zu tun.

Elsa 682-697: also dieses wirklich dieses Beenden von dem von den Strichen und von den von den Schattierungen war das is der Punkt der so schwierig is den wollt ich immer nich (betont) weil ich mich in das Kleinste verstrickt habe und nich diesen Blick nach außen hatte um zu sagen im Grunde hab ich jetzt a die Aufgabe erfüllt ehm . die Schattierungen sind eigentlich inner inner anangenehmen Art und Weise . zwar nich so wie ichs mir vorgestellt hab aber es is okay so und . ehm . ja weil man verschlimmbessert ab nem gewissen Zeitpunkt eigentlich alles und diesen Zeitpunkt dann wirklich auch bewusst

zu haben oder ihn dann wieder ins Bewusstsein zu rufen ist ihm ein Punkt den ich da auch üben konnte dran

Indem sich Elsa mit ihrer Intention beim Zeichnen *«in das Kleinste verstrickt»* hat, hat sie die Aufmerksamkeit für den und im *«Blick nach außen»* verloren. Auf diese Weise kann sie sich kein Urteil über den passenden Augenblick zum Aufhören bilden und folgt sehr lange nicht dem Impuls, die Tätigkeit zu beenden, obwohl sie ihn möglicherweise verspürt.

Den eindeutigen Schlusspunkt in der Auseinandersetzung mit den Details (*«den Strichen»*) und dem Ganzen (*«den Schattierungen»*) des Produktes zu setzen, stellt eine Schwierigkeit dar, die für den gesamten Zeitraum der Übung gilt. Dieser Aspekt bleibt nicht ein gedanklicher, sondern reicht bis in die umzusetzende Wirklichkeit (*«dieses wirklich dieses Beenden»*) und ist integraler Bestandteil dieser Art von Übung.

Elsa verschafft sich trotz der Schwierigkeit, sich aus der Verstrickung in die Details zu lösen, den Überblick und bildet sich ein Urteil. Das Produkt hat einen annehmbaren Zustand erreicht, auch wenn dieser von ihrer Vorstellung des Ergebnisses abweicht. Sie ist sich zudem darüber bewusst, dass sie mit der Fortsetzung der Tätigkeit ab einem bestimmten Zeitpunkt das Ergebnis verschlechtern könnte.

Beim Kohlezeichnen ist es für Elsa möglich, dieses äußerst begrenzt Umrissene *«en Punkt»* zu üben, d. h. die noch nicht vorhandene Fertigkeit oder Fähigkeit zu erwerben oder zu verbessern, zu vertiefen oder zu verfeinern. Das eingeschobene *«da auch»* deutet darauf hin, dass beim Kohlezeichnen weitere Dimensionen, d. h. sowohl punktuell umrissene als auch ausgedehntere, eine Rolle spielen. Es kann zugleich darauf hinweisen, dass bei anderen künstlerischen Übungen ebenfalls dieses Üben erfolgt.

Es handelt sich darum, nicht nur das theoretische Wissen vom richtigen Zeitpunkt zum Aufhören zu haben, sondern es im betreffenden Augenblick wirksam zur Verfügung zu haben: *«dann wirklich auch bewusst zu haben»*. Das Wissen kann möglicherweise vergessen worden sein, kann aber im betreffenden Moment selbst aktiv wieder in Erinnerung gerufen werden: *«oder ihn dann wieder ins Bewusstsein zu rufen»*. Damit tritt auch die entscheidende Konsequenz für den Moment des Aufhörens wieder ins Bewusstsein: *«dieses wirklich dieses Beenden»*. Dieses hohe Maß an Bewusstheit ist die Voraussetzung dafür, dass die Tätigkeit nicht nur ausgeübt, sondern auch unterlassen werden kann. Andernfalls würde sie fortgesetzt, das Ergebnis aber nicht verbessert, sondern verschlechtert werden.

Im Kohlezeichnen sieht Elsa für sich die Möglichkeit, zu üben, sich aus der Verstrickung in Details zu befreien und die Übersicht über eine Gesamtheit wiederzuerlangen. Sie kann üben, sich auf Grundlage ihrer eigenen Wahrnehmung ein Urteil über das seit Beginn des Prozesses Erreichte

zu bilden, um mit ihrer Tätigkeit im richtigen Moment bewusst aufzuhören und damit den Prozess zu beenden. Dieses Üben zielt für sie möglicherweise auf den Neuerwerb der Fähigkeit, zu reflektieren, wann von ihrer Vorstellung vom Endprodukt und ihrem inneren Handlungsdruck aus Erkenntnis der erreichten Gegebenheiten und ihrer Möglichkeiten loszulassen ist. (I.3.4)

Zusammenfassung zu II.2–3: Von Anfang bis Ende fortwährende Geistesgegenwart

Die künstlerischen Übungen, die den Umgang mit Ungewissheit erfordern (siehe oben, Kategorie I), stellen einen Rahmen dar, in dem von der handelnden Person zudem eine Haltung eingenommen werden kann, in der sie die geistesgegenwärtige Präsenz hinsichtlich dessen, was im Augenblick zu tun ist, und den Überblick über den Gesamtbogen des bereits erfolgten und noch bevorstehenden Handelns in Einklang bringt. Beim Kohlezeichnen kann beispielsweise zwischen dem ersten und letzten Schritt jeder einzelne als relevant für dessen Zusammenklang mit der Gesamtheit aller Schritte gesehen werden.

Bereits in der Anfangssituation, noch bevor Elsa das Zeichnen tatsächlich begonnen hat, wird ihr bewusst, dass sie mit dem ersten Strich die Beziehung zum Endprodukt herstellt. Damit tritt sie in einen von ihr zu haltenden und zu gestaltenden Spannungsbogen zwischen den zeitlich voneinander entfernt liegenden, entgegengesetzten Polen von Anfang und Ende des bevorstehenden Prozesses ein (Elsa 560-566, I.1.3). Zu den Fragen, wie mit der Tätigkeit zu beginnen ist und zu welchem Zeitpunkt der Handlungsbogen zu schließen ist, stellt sich für die übende Person zudem die Herausforderung, sich auch im Verlauf der Tätigkeit stets aufs Neue Klarheit darüber zu verschaffen, an welcher Stelle des Produktionsprozesses sie jeweils gerade agiert. Wie im Abschnitt ‚Fortlaufendes Neubeginnen: vom Geschaffenen zum zu Schaffenden‘ dargestellt, kann mehrfach wiederholt von der übenden Person erlebt werden, dass sie mit der Qualität des Anfangens auch während des fortschreitenden Prozesses in einzelnen Handlungsmomenten konfrontiert ist. Indem die handelnde Person das Produkt auf das Geschaffene konkret zurück- und das zu Schaffende vage vorausblickend hervorbringt, fordert und fördert jeder Moment ein hohes Maß an Geistesgegenwart hinsichtlich dessen, was jeweils als Nächstes von ihr zu tun ist.

Die Veränderung, die im Verlauf der Übung an dem Objekt hervorgebracht wird, kann zu dem Erleben der Bedeutung von zeitlicher Dimension, unterschieden in «vorher» und «nachher», sowohl für künstlerische als auch für eigene Entwicklungsschritte führen. Die Reflexion des von Inga

als krisenhaft erlebten «Zerstörens» der zuvor plastizierten Kugel als Bedingung für das Eintreten in die nächste Entwicklungsphase des «Aufrichtens» wird von ihr in Beziehung gesetzt zu dem von ihr erlebten biografischen Entwicklungsschritt des Erwachsenwerdens. Sie kann dadurch zu einem vertieften Verständnis für das Krisenhafte von Übergängen zwischen verschiedenen Lebensphasen in der eigenen Biografie und in der von Kindern und Jugendlichen gelangen. (vgl. auch Inga 605-627, IV.1.1)

Als gesondert zu erwerbende Fähigkeit nennt Elsa das Beenden der Tätigkeit. Im Kohlezeichnen sieht sie für sich die Möglichkeit, zu üben, sich aus der Verstrickung in Details zu befreien und die Übersicht über die Gesamtheit wiederzuerlangen. Sie kann üben, sich auf Grundlage ihrer eigenen Wahrnehmung ein Urteil über das seit Beginn des Prozesses Erreichte zu bilden, um mit ihrer Tätigkeit im richtigen Moment aufzuhören und damit den Prozess bewusst zu beenden. Dieses Üben zielt möglicherweise auf den Neuerwerb oder die Steigerung der Fähigkeit, ihre Vorstellung vom Endprodukt und ihren möglicherweise daraus resultierenden inneren Handlungsdruck zur weiteren, ehrgeizigen Verbesserung des Ergebnisses aus Erkenntnis der erreichten Gegebenheiten und aus Einsicht in ihre Möglichkeiten loszulassen: *«zwar nicht so wie ichs mir vorgestellt hab aber es is okay so und . ehm . ja weil man verschlimmbessert ab nem gewissen Zeitpunkt eigentlich alles»*. (I.3.4)

II.4 Widersprüche aushalten und Gegensätze auflösen

Die Selbstzweckhaftigkeit ästhetischen Handelns einerseits, die es der künstlerisch übenden Person erlaubt, im spielerischen Umgang mit dem Material Abstand von schulischen Leistungserwartungen zu erlangen und zu sich zu kommen, gegenüber der Zielorientiertheit andererseits, die dem Prozesshaften des Handelns eine Dimension von Widersprüchlichkeit verleiht, können für die übende Person eine Mehrdeutigkeit erzeugen, die in der Durchführung künstlerischer Übungen noch in anderer Form und in verschiedener Hinsicht erlebt werden kann. Weitere Dimensionen von Widersprüchen und Gegensätzen können beispielsweise im Umgang mit Qualitäten des Verhältnisses vom Teil zum Ganzen, vom einzelnen Moment zum Zeitverlauf oder von Innen und Außen sowie mit den bildnerischen Elementen wie beispielsweise Linie und Fläche, Hell und Dunkel auftreten. Ein weiteres Feld stellt der Umgang mit den eigenen Emotionen dar, die im Verlauf einer künstlerischen Übung in gegensätzlicher Qualität auftreten können und mit denen sich die künstlerisch übende Person konfrontiert erlebt.

Verhältnis vom Teil zum Ganzen

Die übende Person ist hinsichtlich der Aufmerksamkeitsrichtung sowohl auf ein wiederzugebendes Motiv als auch auf das eigene Handeln am Produkt vor die Aufgabe gestellt, einzelne Teile des zu Bewältigenden in Beziehung zu dessen Gesamtheit stehend zu erkennen und demgemäß ihr Reflektieren und Handeln auszurichten. Damit korrespondierend steht auch der einzelne Augenblick als punktueller Ausschnitt aus dem zeitlich ausgedehnten Verlauf diesem in spannungsvollem Verhältnis gegenüber.

Rosa 576-581: es ist dass man wirklich plötzlich auch die Welt anders sieht ... wenn man sich beim Zeichnen auf die Formen konzentriert, sieht man die ganze Welt in Formen

Rosas zielgerichtete Konzentration auf einen ganz bestimmten Aspekt, «die Formen» des umfassenden Objektes der «ganzen Welt», führt ihrer Ansicht nach zur veränderten Wahrnehmung des Gesamten unter diesem einzelnen Aspekt. Ohne die gerichtete Aufmerksamkeit auf den besonderen Aspekt würde sie die Gesamtheit oder die Teile möglicherweise sehen wie bisher. Wie Rosa den anderen Teil der Welt oder auch die ganze Welt anders gesehen hat, bleibt unerwähnt. Diejenigen einzelnen Aspekte, wie beispielsweise die Farben oder die Strukturen, denen sie keine Aufmerksamkeit beim Zeichnen widmet, bleiben demnach möglicherweise von ihr unbeachtet, d. h. ungesehen. Somit bleibt auch die Gesamtheit unter dieser Kategorie ungesehen.

Im Verlauf des Zeichnens kann der übenden Person aus Rosas Sicht die Möglichkeit zu einer anderen Sicht auf «die ganze Welt» durch ihren veränderten Fokus von einem Moment zum anderen und möglicherweise überraschend bewusst werden. Daraus kann Rosa zu dem Schluss gelangen, dass die Sicht auf die Welt je nach gewähltem Fokus zu einem anderen Ergebnis führt, woraus unterschiedliche Deutungen der Welt erfolgen können. (II.2.3)

Elsa 374-391: ja wie wichtig es is eigentlich oder wie wie konzentriert man sein muss um . ehm .. diese diese Übergänge in einer Harmonie hinzukriegen und . wie . störend es ist wenn man mal en Ausrutscher hat oder . was heißt nich unbedingt störend sondern . wie wie . ehm .. auffallend es is wenn da irgendwie das nich im Einklang is sondern maln Strich aus Versehen durch irgendwas stärker oder dunkler geworden is und was das für Konsequenzen hat .. also das is eigentlich en weitreichende ehm ja ne weichreichemweitreichende ehm Ausgang hat wenn man machten zu dunklen Strich und muss halt das

ganze Bild danach wieder ausrichten ne . dass das dann wieder alles wieder im im im Einklang is und ... diese vorsichtig dieses Vorsichtigsein dieses Herantasten dieses . Feinfühlige . ehm daran halt üben zu können das war sehrsch sehr sehr spannend ... (vgl. I.2.3)

Die bereits weiter oben erfolgte Analyse der Interviewstelle (I.2 Langsam feinfühliges Herantasten an Unvorhergesehenes und Neuausrichtung) verdeutlicht, wie aus Elsas verallgemeinernder Sicht mit dem auftretenden Gegensatz zwischen dem einzelnen Strich und der Gesamtheit aller Striche durch ein hohes Maß an Konzentration seitens der übenden Person umzugehen ist. Das Ziel besteht darin, harmonische Übergänge zwischen den ebenfalls gegensätzlichen Qualitäten von Hell und Dunkel zu schaffen. Ein einzelner fehlerhafter Strich kann die «*Harmonie*» stören.

Die «*Harmonie*» kann sich aber auch auf die innere Verfassung der übenden Person, auf ihr inneres, emotional harmonisches Gleichgewicht im Verhältnis zu ihrer Tätigkeit beziehen. Die innere Ausgeglichenheit könnte Bedingung für die gelingende Herstellung von äußerlich harmonischen Übergängen sein. Die handwerkliche Fertigkeit sowie das Sehvermögen spielen hierbei möglicherweise eine untergeordnete Rolle.

Die nur für einen Augenblick fehlende Konzentration auf das Produkt und auf die eigene Tätigkeit führt hinsichtlich der visuellen Wahrnehmung zum «*Versehen*» und hinsichtlich der handwerklichen Ausführung zum «*Ausrutscher*», der die harmonische, einheitliche Gesamtwirkung des Produktes beeinträchtigt. Die Beeinträchtigung der harmonischen Hell-Dunkel-Übergänge durch den einzelnen zu dunklen Strich kann sich störend auf den Einklang der Gesamtheit aller Striche oder auch auf die Konzentration der übenden Person auswirken. Ein einzelner auffallender Strich kann im Widerspruch stehen zum einheitlichen, harmonischen Zusammenklang aller Einzelstriche, die den harmonischen Übergang der Hell-Dunkel-Flächen erzeugen.

Um keinen derartigen Widerspruch zu verursachen, ist im Verlauf der Tätigkeit in jedem Augenblick jeder einzelne Strich bewusst auf den Erhalt oder die Wiederherstellung des harmonischen Einklangs der Gesamtheit auszurichten. Sowohl der dem gesamten Handlungsverlauf gegenüberstehende einzelne Handlungsschritt als auch der den harmonisch verlaufenden Hell-Dunkel-Übergängen gegenüberstehende einzelne Kohlestrich fordert von der übenden Person Konzentration auf den Augenblick bei gleichzeitigem Überblick über den Verlauf der Tätigkeit.

Das bedeutet, die bereits erzeugten und gleichzeitig die weiter zu erzeugenden flächigen Hell-Dunkel-Werte aufmerksam im Blick bzw. vorausschauend im Bewusstsein zu behalten und die Ausführung der einzelnen Striche in Stärke und Dunkelheit genau zu bemessen. Wird die Konzent-

ration auf das bereits bestehende Hell-Dunkel, auf das noch zu schaffende Hell-Dunkel sowie auf die nicht zu starke oder zu dunkle Ausführung jedes einzelnen Striches nicht erbracht, können aus Elsas Sicht aus einem Moment der Unkonzentriertheit weitreichende Konsequenzen eintreten. Diese bestehen darin, dass der zum harmonischen Einklang des Ganzen in Widerspruch stehende einzelne, fehlerhafte Strich es erforderlich macht, das gesamte Produkt in einem weiteren, möglicherweise langwierigen Arbeitsgang auf seinen Einklang hin neu auszurichten, anstatt den fehlerhaften Strich kurzum zu entfernen und so den unkonzentriert vollzogenen Schritt rückgängig zu machen.

Es handelt sich beim Kohlezeichnen um ein fortwährendes, wachsaues Wechselspiel zwischen impulsgebender Aktion und korrigierender Reaktion im Hinblick auf den erreichten Stand des Produktes und auf das angestrebte Ziel. Dabei liegen Aktion und Reaktion so eng beieinander, dass sie wie zwei Motive in einem Vexierbild zusammenfallen. Beide entgegengesetzte Gesichtspunkte gleichzeitig im Bewusstsein zu haben und das Handeln danach auszurichten, setzt ein hohes Maß an feinfühligem Konzentration bei gleichzeitig vorantastender Flexibilität der übenden Person voraus. Die dabei aufzubringende Vorsicht wägt mögliche Konsequenzen des geplanten Handelns im Voraus ab. Das Herantasten geht schrittweise vor sich, wobei die Beschaffenheit des Getasteten erkundet wird, ohne es zu beschädigen oder selbst Schaden zu erleiden. Der Umgang mit der von diesen Gegensätzen und Widersprüchen gekennzeichneten Situation erfolgt bewusst, behutsam und achtsam, was ein routineartig-mechanisches Aneinanderreihen der zahlreichen, vermeintlich einförmigen Einzelschritte möglicherweise ausschließt.

Diese Haltung ist nach Elsas Ansicht beim Kohlezeichnen von der übenden Person gefordert, sie muss sie also bereits zum Teil beherrschen oder die Bereitschaft haben, sie neu zu erlernen. Eine zu erlernende oder bereits erlernte Fähigkeit oder Haltung, sei sie noch so anfänglich, kann durch das Üben verbessert werden. Dem Üben liegt der freie Entschluss der übenden Person zugrunde. Geübt wird in der Erwartung, dass ein Zuwachs an Können eintritt. Das Üben selbst geht mit Spannung einher, da nicht sicher ist, ob und ggf. wann in welchem Maße ein Zuwachs an Fähigkeit erlangt wird. Das Üben kann auch Rückschritte mit sich bringen. Die erforderliche innere Haltung besteht in der Bereitschaft, sich dieser erwartungsvollen Spannung im Widerstreit von Noch-nicht-gut-genug-Können und erwartetem Besser-Können zu stellen sich darin in sukzessiven Schritten zu bewegen. (I.1.2)

Innen – außen

Während der künstlerischen Übung kann die handelnde Person mit ihrer Aufmerksamkeit zwischen dem Erleben der eigenen inneren Verfassung und der äußeren Bedingungen für ihr Handeln sowie den aus ihrem Tun folgenden Konsequenzen pendeln und deren wechselseitige Bezüge, die als Gegensätze erlebt werden können, reflektieren.

Inga 655-662: glaub das war sogar als es geregnet hat . wo wir das mit dem Blind(betont)zeichnen machen mussten wo wir wo wir was in der Hand hatten und da blind gezeichnet haben und gar nicht dahin geguckt haben was eigentlich total ruhig war und jeder bei sich war und es war aber trotzdem so laut (betont) aber es ging trotzdem (betont) . weil die Atmosphäre (betont) einfach innen drin (betont) so ruhig war . ich mein das war . ga okay so . weil ich ga da ... das war auch nu so ne . lustige Aufgabenstellung (lacht)

Die Übung des Blindzeichnens ist ein ruhiger Vorgang, was aber im Unterrichtsgeschehen unter Umständen nicht unbedingt eingehalten zu werden scheint: *«was eigentlich total ruhig war [...] und es war aber trotzdem so laut»*. Das Laute ist nicht näher gekennzeichnet. Es spielt sich möglicherweise im Atelier ab und wird von den Mitübenden verursacht. Die Geräuschkulisse kann auch durch den Regen verursacht sein. Möglicherweise ist die Ursache unwichtig, da Ingas Interesse auf das Zeichnen gerichtet ist und sie sich nicht ablenken lässt.

Aus Ingas Sicht ist jedes Gruppenmitglied trotz lauter Geräuschkulisse zugleich innerlich gesammelt *«bei sich»*, lässt sich nicht ablenken aus der eigenen Konzentration auf die Übung. Dass das Zeichnen als *«eigentlich total ruhig»*, die Gruppenmitglieder als *«bei sich»* erlebt werden, obwohl es laut ist, erlebt Inga möglicherweise als widersprüchlich. Bei einer lauten Situation im Unterricht könnte sie erwarten, dass ruhiges, innerlich gesammeltes Arbeiten nicht möglich ist. Andererseits könnte sie erwarten, dass das ruhige Zeichnen lautlos erfolgt.

Inga macht die Erfahrung, dass die Bedingung für ruhiges, gesammeltes Arbeiten nicht im Äußeren, sondern in der *«Atmosphäre innen drin»* liegt. Wie und von wem diese innere Qualität hergestellt wird, bleibt offen. Die äußere, didaktische Verantwortung sieht Inga möglicherweise bei der Lehrperson. Sie kann aber auch die Erfahrung machen, dass die innere Atmosphäre von ihr selbst als innere Ruhe trotz äußerer Unruhe zu bewahren oder herzustellen ist.

Dieser als widersprüchlich erlebten Verunsicherung begegnet sie, indem sie die Aufgabenstellung als eine *«lustige»* bezeichnet. Damit wird

zum Ernst und zur Last der eigenen Verantwortung für die Herstellung innerer Ruhe Distanz hergestellt. Aus dieser Distanz kann Inga ihr Erleben reflektieren, woraus ein deutlicheres Bewusstsein der Eigenverantwortung für die Steuerung ihrer inneren Haltung beim Umgang mit Gegensätzen und hinsichtlich der Anforderung, unter widersprüchlichen Bedingungen handlungsfähig zu sein, erwachsen kann. (II.4)

Inga 737-758: da war dann son . ja son Prozess wo ich dann auch ehm . da wir ja jeden Tag Unterricht hatten . dann auch manchmal in der Pause schon oben war also in dieser in dieser megalangen eh Mittags-pause .. und ich dann schon oben war und dann . gedacht hab . och das sieht ja . es is ja immer noch so hell man könnte ja erahnen dass da irgendwann mal en Pferd steht ehm . aber son . Entstehen auch richtig also das Bild hat . ich glaub die Epoche war zwei Stunden und die war eh zwei Wochen und jeweils ne Doppelstunde . mein ich also ich ... ich mein das wär . auf jeden Fall ziemlich viel gewesen obwohl ich das gar nicht viel fand (lacht) weil alle schon fertig waren und ich war immer noch nicht fertig . ehm . aber es wurd auch irgendwie nich kräftiger also schon en bisschen kräftiger aber ehm es hat lange gedauert aber da war hat man richtig gemerkt wie das innerlich erst mal . kommen musste . und so ganz langsam Schritt für Schritt erst nach außen gekommen is . um dann hinterher bei dem Bild zu sein . so ne Entstehungsgeschichte ... manche Sachen sind schnell fertig und gehen dann recht zügig auch vom vom .. von der Anweisung so-zusagen bis dann . dass man endlich rauskommt oder dann geht das einfach schnell . nur dass ich gar nicht weiß woran das liegt . dass es dann schnell geht

Inga spricht vom Entstehen des Bildes beim Aquarellmalen als von einem bestimmten Prozess, der sich an einem bestimmten Ort vollzieht. Der Prozess beinhaltet ein nicht willkürliches, sondern gerichtetes Geschehen, das sich unter spezifischen Bedingungen vollzieht. Inga führt die Unterrichtsplanung hinsichtlich der für das Malen zur Verfügung stehenden Zeit an, deren Umfang sie aber nicht genau benennen kann. Sie ist dabei der sicheren Meinung, dass dieser im Stundenplan großzügig bemessen war.

Für ihr subjektives Erleben war die angesetzte Zeit aber kurz. Sie bringt den Vergleich ihrer Arbeitsweise mit der ihrer Mitübenden zur Sprache und begründet ihr Erleben, wenig Zeit zur Verfügung gehabt zu haben, damit, dass die Mitübenden mit dem Malen früher fertig waren als sie selbst.

Inga nennt sich nicht eindeutig als Akteurin, sondern das Bild wird ihrer Ansicht nach aus sich heraus «*en bisschen kräftiger*». Aus der Formulierung «*es hat lange gedauert*» lässt sich zudem schließen, dass Inga sich als ein-

flusslos gegenüber der zeitlichen Dynamik des Entstehungsprozesses begreift und sich nicht in der Verantwortung für die schnelle oder langsame Produktion ihres Bildes sieht.

Bei der genaueren Beschreibung der einzelnen Prozessphasen deutet sie zunächst auf einen entfernten, ganz bestimmten Ort: «*da*», wendet dann verallgemeinernd die Blickrichtung darauf, wie der Prozess mit einem innerlichen Aufmerksamwerden beginnt: «*da war hat man richtig gemerkt wie das innerlich erst mal*». Sie spricht von der Bedingung, dass zu Beginn des Malens im inneren Erleben etwas ganz Bestimmtes, das sie aber nicht näher benennt, zum handelnden Subjekt wird, das aus einer nicht genannten Richtung «*kommen*» muss. Das «*Kommen*» vollzieht sich möglicherweise im inneren Erleben der malenden Person, was auf deren Haltung des vorausahnenden Erwartens trifft. Dieses ganz bestimmte, aber nicht näher benannte Aktive bewegt sich selbst langsam in einzeln aufeinander folgenden Schritten aus der malenden Person heraus in Richtung des Bildes, wo die Bewegung endet. Dabei handelt es sich möglicherweise um Ingas vage Vorstellung oder intuitives Wissen als «*Ahnung*» von der auszuführenden Handlung. Nachdem es von innen nach außen gelangt ist, befindet es sich «*bei*», nicht aber auf oder in dem Bild. Den gesamten Vorgang bezeichnet sie als «*Entstehungsgeschichte*», was beinhaltet, dass er einen Anfang, eine Aufschichtung von sich aufeinander beziehenden oder auch widersprüchlich erscheinenden Handlungen mit der Ausrichtung auf ein daraus schlüssig sich ergebendes Ende hat.

Damit erklärt Inga die lange Zeitspanne, die das Malen erfordert, und grenzt diese Art zu malen von anderen Tätigkeiten, die weniger Zeit in Anspruch nehmen, ab. Diese anderen Tätigkeiten werden nicht langsam Schritt für Schritt ausgeführt, sondern «*sind schnell fertig*». Sie werden von der handelnden Person möglicherweise unmittelbar nach der von außen erfolgten «*Anweisung*» ohne oder nach nur kurzer innerer Auseinandersetzung mit der Aufgabe ausgeführt. Inga verallgemeinert ihren Vergleich und spricht vage von dieser Eigenschaft anderer Objekte als Bedingung dafür, dass die Handlungsschritte vom Subjekt schnell vollzogen werden. Diese verallgemeinernde Feststellung äußert sie sicher und mit Bestimmtheit, ohne jedoch den Unterschied zwischen den Handlungstypen des Handelns nach «*Anweisung*» und des Handelns im Sinne einer «*Entstehungsgeschichte*» dezidiert begründen zu können.

Setzt der eine Handlungstypus eine «*Anweisung*» voraus, die von außen kommt und auszuführen ist, so ist für das künstlerische Handeln im Sinne einer «*Entstehungsgeschichte*» die innerlich etwas Unbestimmtes erwartende Haltung vorausgesetzt, damit dieses Unbestimmte intuitiv erfasst und äußerlich wahrnehmbar umgesetzt werden kann. Möglicherweise entsteht durch die mit dem künstlerischen Üben einhergehende innere Erwartungs-

haltung das Erleben von zeitlich längerer Dauer des jeweiligen Handlungsverlaufs. (III.8.2)

Inga 758-763: *ich weiß gar nicht ob ich dann einfach sage so das mach ich jetzt okay is die Aufgabe mach ich . wie wenn man en Aufsatz schreiben soll okay dann schreibt dann fängt man halt an . oder ob das dann ... ob das verschieden is oder obs länger dauert . je mehr man . sich damit identifiziert*

Inga ist unsicher, ob die Gegensätzlichkeit der beschriebenen zwei Handlungsvoraussetzungen sich auf die Dauer der Tätigkeit auswirkt. Sie gleicht ihre verallgemeinernde Reflexion des Malvorgangs ab mit der Art, wie sie eine «Aufgabe» wie das Aufsatzschreiben erfüllt und kommt zu der Überlegung, dass zwei verschiedene Arten von Handlungsvoraussetzungen mit unterschiedlichen Konsequenzen für die Vorgehensweise beim Handeln bestehen können. Ein Hinweis auf einen sich anbahnenden Moment der Selbstreflexion besteht darin, dass sie nicht sicher ist und sich fragt, auf welche Art sie gewöhnlich vorgeht. Sie zieht zum Vergleich wieder eine verallgemeinerte Situation heran, bei der die «Anweisung» (siehe oben Inga 737-758) von außen erfolgt: «*wie wenn man en Aufsatz schreiben soll*».

Bei der Anweisung, einen Aufsatz zu schreiben, wird üblicherweise ein Thema gestellt. Dieses wird schriftlich in einer bestimmten Form abgehandelt. Die Person, die die Anweisung ausführt, kann sich in ihrem Handeln an dieser von außen vorgegebenen Form orientieren.

Inga stellt dieser Handlungsweise auf Anweisung von außen, die äußeren Kategorien des Vorgehens folgt, die Handlungsweise gegenüber, die mit der Identifikation der handelnden Person mit der Tätigkeit einhergeht. Ihre Reflexion geht dahin, dass die Dauer einer Produktion möglicherweise vom Grad der Identifikation der handelnden Person mit der Tätigkeit abhängt: «*oder obs länger dauert . je mehr man . sich damit identifiziert*». (III.8.3)

Inga 764-778: *weil das also ich weiß dass ich bei dem (betont) Bild ehm . dass ich wollte dass das schön wird und dass das mein Bild wird und dass das richtig schön . entsteht und dann hinterher so wird weil ich die Postkarte so schön fand (lacht) dass das dass das richtig ehm . gut wird .. weil das innerlich ehm . irgendwie so war weil da warn ja eh super viele Postkarten .. und dann da war die (betont) Postkarte dann hab ich gedacht so die muss es sein . die anderen haben jo suchst dir immer wieder die Schwerste aus .. hab ich gedacht och nee die is einfach schön und dann also .. dass einen das dann innerlich so berührt dass man erst mal sich dann auch richtig (betont) dazu überwinden muss oder richtig ehm . lange braucht um das dann . zu pro-*

duzieren . so also produzieren is jetzt das falsche Wort vielleicht aber . dass man das dann auch zeigen kann .. könnt ich mir vorstellen . dass wenns wenn es halt tief nach innen geht . oder sehr an einen selbst ran ehm . kommt dass es dann lange (betont) braucht um erst mal wieder nach draußen zu kommen ja so würd ich das glaub ich erklären

Inga begründet ihren Gedanken der Identifikation mit der aufgrund ihres subjektiven Geschmacksurteils getroffenen Entscheidung für das zu kopierende Motiv: *«weil ich die Postkarte so schön fand»*. Ihre Identifikation bedingt möglicherweise ihren sehr ambitionierten Vorsatz, dieses von ihr ausgewählte Motiv besonders gut umzusetzen. Allerdings nennt sie sich nicht selbst als handelndes Subjekt. Ihr Anliegen richtet sich darauf, dass das allgemein bekannte Motiv von Franz Marc im Verlauf seiner Entstehungsgeschichte (siehe vorherige Abschnitte 730-736, 737-758), in der *«das ... entsteht»*, ihr individuell zu eigen wird: *«dass das mein Bild wird»*.

Inga spricht nicht von konkreten Handlungen, sondern von Absichten, die sie hat. Diese richtet sie nicht nur auf den Produktionsprozess bzw. die Entstehungsgeschichte des Bildes, sondern auch auf das zu erreichende Ergebnis: *«ich wollte ... dass das richtig schön . entsteht und dann hinterher so wird»*. Inga äußert ihre Absichten als allgemeine und ungenaue Erwartungen.

Sie erklärt genauer, worin die Vorsätze begründet sind, indem sie detaillierter vom Zustandekommen ihrer Wahl spricht. Dabei bringt sie sich nicht als handelndes, sondern als denkendes Subjekt ins Spiel. Inga wählt als Vorlage zum Kopieren aus einer großen Anzahl von Kunstpostkarten überlegt ein ganz bestimmtes Motiv aus inneren, nicht eindeutigen Gründen gezwungenermaßen aus: *«dann hab ich gedacht so die muss es sein .. weil das innerlich ehm . irgendwie so war»*. Sie spricht verallgemeinernd über das innerliche Berührtsein durch das Motiv, das so stark ist, dass es möglicherweise zu dieser Wahl zwingt. Ob Inga durch ihr Gefühl, innerlich stark von dem Motiv berührt zu sein, unfrei in ihrer Wahl ist oder ob sie aufgrund des innerlichen Berührtseins von sich aus zwingend ausschließlich diese Postkarte wählt, bleibt offen. Damit bleibt der Widerspruch zwischen Freiheit und Zwang im Zugang auf die Aufgabe möglicherweise unaufgelöst.

Ingas Identifikation (siehe vorheriger Abschnitt 758-763) mit dem Motiv, mit der sie die langsamere Bildentstehung als bei ihren Mitübenden erklärt, hat für sie in abstrakt gedanklicher Hinsicht möglicherweise einen höheren Stellenwert als ein gutes Ergebnis im Leistungsvergleich mit den Mitübenden. Verallgemeinernd begründet sie weiter das langsame Entstehen ihres Bildes damit, dass es die malende Person Überwindung kostet, ihr innerliches Berührtsein im Bild außen sichtbar werden zu lassen. Um sich dazu zu überwinden, benötigt sie möglicherweise einen langen Zeitraum. Inga zieht in Erwägung, dass es sich beim Sichtbarwerden des innerlich-ge-

fühlsmäßigen Berührtseins nicht um die äußerliche, handwerklich-technische Produktion des Bildes handelt, sondern dass es umso längere Zeit beansprucht, dass äußerlich im Bild etwas von dem inneren Erleben sichtbar wird, je tiefer der Eindruck von dem gewählten Motiv in das innere Erleben vordringt. Das Motiv kann aus ihrer verallgemeinernden Sicht weit bis an die malende Person, *«sehr ... an einen selbst ran»* vordringen. Dabei ist nicht die malende Person, sondern das Motiv unabwendbar selbst agierend, einmal von außen nach innen und dann von innen nach außen: *«wenn es halt tief nach innen geht ... dass es dann lange (betont) braucht um erst mal wieder nach draußen zu kommen»*. Die Selbstverantwortung der malenden Person für ihre Handlungsfähigkeit ist durch die starke seelische Berührung durch das Motiv aus Sicht von Inga infrage gestellt. Das handelnde Subjekt beim Malen ist das Motiv: es *«berührt, geht nach innen, kommt an einen ran, kommt nach draußen»*. Die malende Person selbst muss sich überwinden, um all das nicht nur innerlich zu erleben, sondern äußerlich sichtbar machen zu können. Damit deutet sie auf ein *«Sich-Zeigen»* der handelnden Person, das im Malen stattfindet. Auf das langsame Finden eines Ausdrucks für das Berührtsein durch das Motiv folgen möglicherweise weitere Schritte, von denen Inga aber nicht spricht: *«dass es dann lange (betont) braucht um erst mal wieder nach draußen zu kommen»*. (III.8.4)

Gefühlsgegensätze

Außer der Handlungs- und der Reflexionsebene und den aus den Interviews herausgearbeiteten, damit verbundenen inneren Haltungen wie Selbstgewissheit, Mut, Verantwortungsbereitschaft, Entschiedenheit und Offenheit sowie der Fähigkeit zur inneren Balance zwischen Abstand und Versenkung, Loslassen und Konzentration wie auch zu Anpassung, Intuition und strategischem Handeln können künstlerische Übungen von der übenden Person ihren Umgang mit Gegensätzen und Widersprüchen fordern, die auch auf emotionaler Ebene auftreten. Sympathische oder antipathische Gefühle gegenüber einer Handlungssituation und der damit verbundenen spezifischen Haltung können an verschiedenen Stellen im Verlauf einer künstlerischen Übung die Motivation zum Handeln befördern oder behindern. Ein bewusster Umgang beispielsweise mit einem unsympathischen Gefühl kann dazu verhelfen, dass eine Übung dennoch durchgeführt oder bewusst, also nicht aus reinem Affekt, abgebrochen oder unterbrochen wird. Die bewusstere Wahrnehmung der eigenen Grenzen und der reflektiertere Umgang mit ihnen kann dabei geübt werden.

Elsa 442-464: es is so dass ich vommm . Gefühl her zwischenzeitlich . ehmm . das Gefühl hatte ich stand an der an der Staffelei ich bin mir

gar nicht sicher ob es jetzt das das letzte Bild war was ich gemalt hab es war auf jeden Fall mit Wasserfarben . und hatte das Gefühl ich kann (betont) es einfach nicht es geht mir einfach gerade alles gegen den Strich ich will es gerade gar nich mehr ich mein ich mein es wär das letzte Bild gewesen aber. ehm im Moment kann ichs nicht so zuordnen. und diese diese Erschöpf dieses Erschöpftsein dieses Gefühl von . mir isses zu viel . ehm .. ich schaff jetzt auch gerade gar nicht mehr weiter zu malen also das hatt ich vorher noch nicht erlebt . ehm . zumindest nicht beim beim Malen nicht erlebt . ehm . und dann dieses Versuchen durchzubeißen und zu merken . es klappt trotzdem nicht und dann eigentlich auch froh zu sein dass ne Stunde rum is (lacht) und zu sagen hier uäh ich muss jetzt nich mehr weiter und kann ma was anderes machen . später dann also in den nächsten Tagen es einfach wieder aufgreifen . es war glaub ich ne Woche dieses Gefühl von ich hab auch gar keine Lust mich da jetzt einzulassen und Widerstände gehabt ohne Ende . ehm ja . und irgendwann gings dann einfach wieder aber ich glaub da war dann auch dann ne Pause ne ne Woche Pause zwischen oder ne überhaupt auch en Block Pause zwischen un danach gings dann wieder

Elsa spricht mit Bestimmtheit und gleichzeitig allgemein unspezifisch von einem nicht näher charakterisierten Gefühl: *«es is so dass ich vommm . Gefühl her»*. Das Gefühl beinhaltet wiederum ein vorübergehendes Gefühl, womit sie in doppelter Hinsicht vom Gefühl spricht. Hinsichtlich der äußerlich sichtbaren Situation, in der sie das vorübergehende Doppelgefühl erlebt, ist sie sicher. Sie steht an der Staffelei, ohne aber etwas Bestimmtes zu tun, was unmittelbar mit dem Malen zu tun hat. Hinsichtlich der weiteren Bedingungen, die zu ihrem Gefühl führen, ist sie möglicherweise unsicher. Auf ihre Verunsicherung deutet hin, dass sie das betreffende Bild nicht genau in die Reihenfolge der von ihr gemalten Bilder einordnen kann.

Auffallend sicher ist sie hingegen bezüglich des Materials Wasserfarben, mit dem sie es in der Situation zu tun hatte, und hieran anknüpfend kann sie mit Sicherheit den Grund für ihr Gefühl formulieren. Es gründet auf dem Erleben ihrer Unfähigkeit, mit den Wasserfarben zu malen. Sie deutet die Ursache für ihr Nicht-Können dahingehend, dass sich in dem betreffenden Moment alle gegebenen Umstände gegenläufig zu ihren möglicherweise zu einem anderen Zeitpunkt doch vorhandenen Fähigkeiten verhalten. Sie geht noch einen Schritt weiter und verweigert sich im Moment des Erlebens ihrer Unfähigkeit und des daraus möglicherweise resultierenden Gefühls der Verunsicherung jeder weiteren Anforderung: *«ich will es gerade gar nich mehr»*. Sie stellt damit ihre Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, wenn auch als Verweigerungshaltung, wieder her.

Elsa legitimiert ihre Verweigerungshaltung damit, «erschöpft» zu sein, womit sie auf eine physische, wahrscheinlicher aber auf eine mentale Ebene verweist. Auch diesen Zustand bezeichnet sie als ein ganz bestimmtes Gefühl in genau diesem Augenblick, was als Hinweis darauf verstanden werden kann, dass sie zu einem anderen Zeitpunkt die Kraft zum Malen mit Wasserfarben schöpfen könnte. Mit dem Zustand der Erschöpfung zu genau diesem Zeitpunkt legitimiert Elsa die Verweigerungshaltung, mit der sie auf das Erleben ihrer Unfähigkeit und auf das daraus resultierende Gefühl der Verunsicherung reagiert: *«dieses Gefühl von . mir isses zu viel . ehm .. ich schaff jetzt auch gerade gar nicht mehr weiter zu malen»*.

Elsa erlebt erstmalig die Grenze ihrer Fähigkeit zu malen, wogegen ihr in anderer Hinsicht das Erleben, etwas nicht zu können, möglicherweise bekannt ist. Ihre Strategie im Umgang mit diesem Erleben beim Malen besteht in dem Versuch, ihr Gefühl der Erschöpfung aggressiv *«durchzubeißen»*. Diese rigide Vorgehensweise ist möglicherweise eine aus ihrer Sicht bewährte Strategie im Umgang mit Widerständen. Ihr *«Versuchen»* kalkuliert zugleich das Scheitern ein, was auch eintritt.

Elsa nimmt den von der frustrierenden Verbissenheit erlösenden Strategiewechsel, die Tätigkeit zu unterbrechen, nicht aus eigenem Entschluss vor, sondern weil der äußere Rahmen des Stundenplans dies vorgibt und damit aus ihrer Sicht legitimiert. Ihr Lachen und der Ausruf *«uäh»* deuten darauf hin, dass Elsa emotional verunsichert ist durch die nicht zu ihrer rigiden Haltung passende äußere Begründung dafür, aus der misslichen Zwangslage befreit zu werden und sich anderen Aktivitäten zuwenden zu können. Möglicherweise erklärt Elsa aus dieser Verunsicherung heraus, nicht vollends von der Aufgabe abzulassen, sondern in einem vage angegebenen zeitlichen Abstand von einigen Tagen das Malen ohne Schwierigkeiten fortzusetzen.

Elsa weiß rückblickend nicht genau, wie lange das Erleben ihrer Grenze beim Malen und die Unterbrechung der Tätigkeit, die sie gefühlsmäßig möglicherweise ambivalent erlebt hat, angedauert haben. Sie spricht hingegen von einem ganz bestimmten Gefühl, das sie allerdings nicht hat, sondern das aus sich heraus besteht: *«es war glaub ich ne Woche dieses Gefühl»*. Auf ihr Gefühl hat Elsa ihrer Ansicht nach keinen Einfluss.

In der Beschreibung der Auswirkung dieses Gefühls auf ihre Motivation, sich *«da jetzt einzulassen»*, bewertet sie ihr Erleben sehr stark negativ: *«ich hab auch gar keine Lust ... und Widerstände gehabt ohne Ende»*. Es fällt auf, dass sie nicht aktiv Widerstand *«leistet»*, sondern endlose und damit diffuse Widerstände *«hat»*. Die Unmotiviertheit und die Widerstände gegenüber der Tätigkeit richten sich möglicherweise auch gegen deren Ursache: ihr Erleben der eigenen Unfähigkeit, mit den Wasserfarben zu malen. So gerät sie in einen Teufelskreis. Die Ursache für die Widerstände gegen das Malen,

das Erleben ihrer Unfähigkeit, mit Wasserfarben zu malen, kann wegen ihrer Widerstände nicht von ihr beeinflusst werden.

Dass zu einem nicht genau bestimmten Zeitpunkt das Malen ohne weitere Umstände fortgesetzt werden kann, führt Elsa vage auf eine Pause zurück. Ihre Satzkonstruktion lässt die Annahme zu, dass die Pause erfolgt, nachdem das Malen bereits wieder aufgenommen wurde. Damit deutet sie möglicherweise an, dass die Aussicht auf eine bevorstehende Pause dazu verhilft, nicht in Verbissenheit und einen Teufelskreis zu geraten. Nicht der selbstverantwortliche Umgang mit den eigenen Kräften und Möglichkeiten, sondern die von außen gesetzte zeitliche Struktur verhilft dazu, dass das Malen wieder aufgenommen werden kann: *«aber ich glaub da war dann auch dann ne Pause»*.

Auch der Verweis auf die *«Woche Pause»* bezieht sich wie die zuvor erwähnte Pause nach dem Ende einer Unterrichtsstunde möglicherweise wiederum auf die Stundenplanstruktur, bei der es zu einer einwöchigen Unterbrechung des ansonsten drei Wochen lang täglich in einer Doppelstunde stattfindenden Malens gekommen ist. Elsa schließt diese Sequenz mit dem Fazit, dass im Anschluss an die stundenplanstrukturell bedingte Pause das Malen weitergeführt werden konnte. Sie äußert sich nicht zu ihrer eigenen aktiven Beteiligung an dem inneren Umschwung ihres durch das Erleben des Nicht-Könnens hervorgerufenen Gefühls der Verunsicherung und Erschöpfung. Ihrer Ansicht nach ermöglicht die von außen vorgegebene Pause den Umschwung ihrer von Handlungsunfähigkeit verursachten Verweigerungshaltung zu erneuter Handlungsfähigkeit. Von einem Umschwung der stark negativ gefärbten Gefühle der Erschöpfung, Lustlosigkeit und Widerstände spricht Elsa jedoch nicht. (III.2.1)

Elsa 468-472: ich glaub bei dem bei dem Farbkreis hatt ich auch das Problem ... weil der dann auch nich so schnell geworden is wie ich wollte weil dieses langsame Entstehen kann ich (spricht schneller) . sehr schwer aushalten . is wohl nich so meine Stärke (lacht)

Ein gleichartiges Erlebnis wie beim Kopieren der Kunstpostkarte hat Elsa, als sie in der gleichen Maltechnik einen Farbkreis malt. Sie bewertet beide Erlebnisse als ein und dasselbe für sie bestehende Problem. Ihre Intention, schnell zum Produkt zu gelangen, ist nicht umsetzbar. Der *«Werdeprozess»* (vgl. Elsa 405-408, II.2.2) des Produktes beansprucht einen längeren Zeitraum, als Elsa in ihrem Tatendrang *«wollte»*. Sie muss ihre Handlungsimpulse dem jeweils erreichten Zustand des Produktes im Entstehungsprozess, dem zugleich ihr eigenes Handeln zugrunde liegt, anpassen. Das Zurückhalten ihrer Handlungsimpulse führt für sie zum Erleben der Langsamkeit, das sie schwer *«aushalten»* kann, was bedeutet, dass die Langsamkeit von

Elsa als antipathisches Gefühl erlebt wird. Das Bremsen und Zurückhalten der eigenen Willensimpulse und deren Abstimmung auf die dem «*Werdeprozess*» (vgl. Elsa 405-408, II.2.2) angepasste Geschwindigkeit fallen Elsa schwer, worin möglicherweise der Kern des Problems, das sie beim Malen hat, besteht. Sie reflektiert ihr Gefühl der Ungeduld als mangelnde Qualität, woraus sie folgern kann, dass Geduld eine Stärke ist, die sie nicht besitzt. (III.2.2)

Elsa 483-489: dann war wieder ne Freude da dass ich dass ich gerne wieder dran oder dass ichs ausprobieren wollte dass das Experimentieren wieder da war oder dieses au ja ich wills ausprobieren ehm ob ichs nich doch hinkriege also dieses von absolut dagegen sperren und ehm doof finden wieder hin zu diesem off Optimistischen sozusagen weil es wieder zu der Freude an der an der Tat und zu der Freude am am Malen

Nach der von außen bestimmten einwöchigen Pause tritt zu den antipathischen Gefühlen von Erschöpfung, Lustlosigkeit und Widerständen gegen das Malen nach vorübergehender Abwesenheit das Gefühl einer nicht genau bestimmten Freude wieder hinzu. Ob die Freude die vorherige antipathische Gefühlslage möglicherweise sogar ablöst, bleibt offen. Elsa steuert nicht selbst die An- oder Abwesenheit der Freude, sondern dieses Gefühl ist zu einem bestimmten Zeitpunkt von sich aus wieder anwesend. Seine Anwesenheit bewirkt, dass Elsa sich der Situation ohne Widerstände und mit Sympathie wieder zuwendet: «*dass ich gerne wieder dran*». Sie spricht von sich als handelndem Subjekt, dessen Aktivität zunächst darin besteht, die Absicht zu haben, etwas auszuprobieren. Damit eröffnet sie sich selbst einen experimentellen Spielraum, der kein «Durchbeißen» (siehe oben, Abschnitt 442-464) um jeden Preis von ihr erfordert, sondern in dem sie auch scheitern kann.

Der Umschwung ihrer pessimistisch begründeten Verweigerungshaltung gegenüber dem Malen hin zu der optimistisch motivierten Einstellung der Tätigkeit gegenüber vollzieht sich ihrer Formulierung nach zu schließen aber ohne ihre aktiv gestaltende Einflussnahme auf ihre Gefühlslagen. Die abgebrochene Satzkonstruktion «*weil es wieder zu der Freude an der an der Tat und zu der Freude am am Malen*» kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass ihr die Unstimmigkeit, mit der Konsequenz – «*dann war wieder ne Freude da*» – zugleich die Bedingung zu begründen – «*weil es wieder zu der Freude an der an der Tat und zu der Freude am am Malen*» –, unterschwellig bewusst ist. (III.2.3)

Interviewerin 495: und wie haben Sie das . gemacht dass das zustande kam

Elsa 498-509: nicht bewusst . also ich geh davon aus also i i ich kriegs jetzt auch nich ganz hin em ob das jetzt wirklich em nur die Woche war und ob das vielleicht auch andere andere Situationen zusammen gespielt haben dass dass dass ich deshalb auf dieses nich locker oder offen auch sein konnte für die Kunst ehm .. ehm ob so was zum Beispiel reingespielt hat oder ehm . was sich dann hinterher aufgelöst hat womit ich dann wieder leichter auf die Kunst eingehen konnte kann ich nich sagen weiß ich nich . das is en Gefühl bei mir is ganz viel Gefühl von eh ... das löst sich dann irgendwann auf und dann is auch wieder gut (lacht) . also . ich bin nich bewusst hergegangen und hab gesagt

Auf die Nachfrage der Interviewerin nach dem Vorgehen, das zum Wechsel von ihrem antipathischen zu dem sympathischen Gefühl gegenüber der Tätigkeit geführt hat, bezeichnet Elsa dieses als *«nicht bewusst»*. Sie unterstreicht erneut ihre Annahme, dass ein unbestimmtes und zugleich sehr gewichtiges Gefühl verantwortlich für ihre Untätigkeit ist, und schreibt diesem Gefühl eine Wirksamkeit zu, auf die sie keinen Einfluss hat: *«das löst sich dann irgendwann auf und dann is auch wieder gut (lacht)»*. Folgerichtig kann sie auch nicht formulieren, worin eine sprachlich-gedankliche Reflexion der zu meisternden Situation und daraus folgende Konsequenzen für ihr Handeln bestanden haben könnten, und bricht ihre Satzkonstruktion unvollendet ab: *«also . ich bin nich bewusst hergegangen und hab gesagt»*. Aus ihrer Reflexion der zeitlichen und anderen, unbestimmten Bedingungen für ihre Aktivität oder Passivität beim Malen kommt sie zu keinem gedanklich klaren Schluss. Ob Elsa handlungsfähig ist oder nicht, hängt von einem unbestimmten und gewichtigen Gefühl ab: *«das is en Gefühl bei mir is ganz viel Gefühl»*.

Möglicherweise haben außer der Pause noch andere Bedingungen als die nicht verstrichene Zeit dazu geführt, dass Elsa nicht malen können. Mit der Auswirkung vom Zusammenspiel *«anderer Situationen»* auf ihre innere Verfassung von Lockerheit und Offenheit bringt sie ihre Überlegung zu den ihre Gefühlslage bedingenden *«Situationen»* und ihre davon abhängende Handlungsfähigkeit ins Spiel. Elsa nimmt damit andeutungsweise einen anderen Blickwinkel auf ihr Erlebnis, beim Malen an eine Grenze ihrer Fähigkeit gekommen zu sein, ein. Sie stellt damit das zuvor genannte Erlebnis der Unfähigkeit und ihre Verweigerungshaltung (vgl. oben Elsa 442-464) möglicherweise in einen ursächlichen Zusammenhang mit anderen äußeren Bedingungen als der im Stundenplan vorgesehenen Pause oder ihrer inneren Verfassung, in der sie sich nicht *«locker oder offen»* fühlt.

Damit spielt sie auf die Beteiligung ihrer Gefühlslage am Zustandekommen ihrer Verweigerungshaltung beim Malen an. Ihre nicht lockere oder offene Gefühlsverfassung, die sich im Umkehrschluss als «fest, starr» oder «verschlossen» charakterisieren lässt, sieht sie möglicherweise bedingt durch «andere Situationen», das heißt durch äußere Umstände, in denen sie sich befindet und auf die sie möglicherweise keinen Einfluss zu haben glaubt. Mit dieser Perspektive auf ihr Erlebnis, nicht mit Wasserfarben malen zu können, hält sie möglicherweise nicht die strukturelle Rahmung der Pausengestaltung oder sich selbst als die ihre Gefühlsverfassung steuernde Akteurin für hinderlich für ihr Gefühl von Lockerheit und Offenheit gegenüber der Kunst und für das Malen, sondern andere, vage und allgemein angedeutete Bedingungen. (III.2.4)

Elsa 509-517: also das heißt ich hab diesen Prozess wo ich gemerkt hab ich geh es geht nich mehr hab ich schon versucht bewusst dagegen zu arbeiten und es trotzdem zu machen oder es trotzdem mal auszuprobieren und diesen Krampf zu spüren d der immer immer intensiver und heftiger wurde auch dieses Dagegenhalten . ehm . weil . man mir gesagt hat was einen nich umhaut macht einen stärker und all diese Durchhalteparolen ehm hab ich früher zu Genüge gehört und wolltte jetzt einfach mal wissen ehm stimmt das eigentlich

Elsa erklärt ihre Strategie zum Umgang mit ihrem Erleben, nicht malen zu können, mit einem Prozess, in dessen Verlauf ihr an einem bestimmten Punkt bewusst wird, dass er trotz ihrer Anstrengung zum Stillstand kommt. Sie geht mehr oder weniger bewusst oder spielerisch gegen ihr Erleben an und spürt dabei einen immer stärker werdenden Krampf, gegen den sie wiederum mit umso größerer Kraftanstrengung vorzugehen versucht. Ihr Versuch, sich «durchzubeißen» (vgl. oben Elsa 442-464) wird zur krampfhaften Verbissenheit, sodass der Prozess zum Stillstand kommt.

Sie begründet ihre Strategie mit einem allgemeinen Glaubenssatz, den sie in ihrer Vergangenheit vermittelt bekommen hat und der eine rigide Haltung gegenüber sich selbst zum Ausdruck bringt. Ein weitestgehend rücksichtsloses Vorgehen gegen sich selbst stellt demnach in Aussicht, aus einer widrigen Situation, die man gerade noch aushalten kann, gestärkt hervorzugehen. Diese und vergleichbare Haltungen sind Elsa ihrer Bewertung nach umfänglich vermittelt worden. Sie nimmt aber die Situation ihres Erlebens, trotz äußerster, bis zur Selbstverleugnung reichender Anstrengung nicht malen zu können, zum Anlass, diesen Glaubenssatz und damit möglicherweise ihr Selbstbild erstmalig reflektierend auf den Prüfstand zu stellen: «und wolltte jetzt einfach mal wissen ehm stimmt das eigentlich». (III.2.5)

Elsa 522-530: also . ich mein auch bei diesem Mal ehm werden diiiiie werden die Grenzen oder den das Ende auch von außen wieder gesetzt worden es is nicht von mir selber gesetzt worden ... einmal doch einmal in einer Stunde hab ich da hat da bin ich ja zu Ihnen gekommen und hab gesagt ne ich ich kann jetzt nich mehr ich will nich mehr und da hab ich glaub ich ne halbe Stunde früher Schluss gemacht aber sonst hab ich das immer versucht das irgendwiiiie trotzdem auszu-probieren durchzuhalten und dann dagegenzuhalten

Elsa erlebt wiederholt ein ihr bekanntes Verhalten. Sie beendet nicht von sich aus die festgefahrene Situation, indem sie beispielsweise die Arbeit unterbricht und um Hilfe bittet. Mit ihrer «irgendwiiiie» sehr vagen Strategie bleibt es beim Versuch «auszuprobieren», die Grenze zu überwinden oder zu überschreiten und damit den Handlungsspielraum zu erweitern. Sie bleibt möglicherweise trotz der Aussichtslosigkeit bezüglich des Gelingens ihres sehr unsicheren Vorgehens starrsinnig («immer ... trotzdem») bei der Strategie des «Durchhaltens» von etwas Unangenehmem und «Dagegenhaltens» von etwas Feindlichem. Worin genau das Unangenehme und das Feindliche bestehen, wird von ihr nicht benannt.

Von außen gesetzte Grenzen, wie das Ende einer Unterrichtsstunde, sind für sie in der Vergangenheit die Legitimation, eine unangenehme Aktivität zu beenden (vgl. vorheriger Abschnitt Elsa 509-517). Elsa springt grammatikalisch zwischen den Zeiten: «werden die Grenzen oder ... das Ende ... gesetzt worden» und drückt damit möglicherweise ihre Irritation darüber aus, dass diese Legitimation aktuell keine Allgemeingültigkeit mehr besitzt. Dieselbe Irritation kann für sie hinsichtlich des ihr Handeln von außen bestimmenden Faktors in Form des Glaubenssatzes «was einen nich umhaut macht einen stärker» (vgl. vorheriger Abschnitt Elsa 509-517) gelten, den sie von anderen gehört und ungeprüft übernommen hat. Sie bestimmt nicht selbst darüber, aktiv zu sein oder die Aktivität zu beenden.

Das Verhaltensmuster, sich von äußeren Bedingungen hinsichtlich des eigenen Handelns leiten zu lassen, wird von Elsa in einer Unterrichtsstunde jedoch durchbrochen und damit auf den Prüfstand gestellt (vgl. vorheriger Abschnitt Elsa 509-517). Sie äußert gegenüber der Lehrperson, dass sie an die Grenze ihres Könnens gelangt ist und die Tätigkeit nicht fortsetzen will. Sie stellt keine Frage nach dem Einverständnis der Lehrperson, sondern informiert sie lediglich über ihren Beweggrund, sich aus eigenem Entschluss früher als von institutioneller Seite vorgesehen aus der Unterrichtsstunde und damit von der Tätigkeit zurückzuziehen.

Zu welchem Ergebnis Elsas Überprüfung ihres Glaubenssatzes führt, bleibt offen. Ob sich ihr Verhaltensrepertoire durch die Erfahrung, eine von institutionellen Vorgaben unabhängige, eigensinnige Entscheidung

hinsichtlich der Beendigung ihrer Tätigkeit getroffen zu haben, nachhaltig verändert, wird von ihr nicht thematisiert. Ebenso sagt sie nichts darüber, ob der ihr von außen vermittelte Glaubenssatz eine Relativierung erfahren hat oder nicht. Auch über mögliche Konsequenzen aus ihrer autonomen Entscheidung für das starke Gefühl von Lustlosigkeit und Widerstand (vgl. vorheriger Abschnitt Elsa 509-517) sagt Elsa nichts aus. (III.2)

Elsa 786-789: mit mit Farben . hauptsächlich is mir das jetzt eigentlich mit Farben in Erinnerung also es is auch nur schemenhaft . aber ehm dieses einfach sich hinsetzen können

Entgegen der Rekonstruktion der Konsequenzen aus Elsas Malen mit Wasserfarben, die auf ihre Auseinandersetzung mit stark gegensätzlichen Gefühlen schließen lässt, zeigt sich hinsichtlich ihrer unspezifischen, vage erinnerten Beschäftigung «mit Farben», dass für sie dabei die Möglichkeit bestand, «einfach sich hinsetzen» zu können. Die Formulierung kann bedeuten, dass sie außer dem Hinsetzen keine weitere Aktivität erbringen muss. Dabei kann es sich um eine Pause von einer anderen Tätigkeit handeln, die auch sitzend ausgeübt und noch von weiterer Aktivität begleitet wird. Damit verweist Elsa möglicherweise auf andere Unterrichtsstunden, die im Sitzen absolviert werden und während derer zugehört, diskutiert oder gelernt wird. Die Formulierung «können» deutet darauf hin, dass es sich um eine Fähigkeit handelt, die im Umgang mit Farbe von Bedeutung ist. Sich «einfach hinsetzen» bedeutet hier möglicherweise so viel wie zur Ruhe zu kommen und keine weiteren Anforderungen erfüllen zu müssen. Zur Ruhe kommen zu können ist aus Sicht von Elsa möglicherweise Voraussetzung für die oder auch Konsequenz aus der Beschäftigung mit Farben. Die Formulierung «können» kann aber auch darauf schließen lassen, dass es sich beim Hinsetzen um eine Option handelt, die nicht zwingend ergriffen werden muss. Die Fähigkeit, die Möglichkeit aus freiem Entschluss um ihrer selbst willen zu nutzen, kann damit angedeutet sein. (III.4.1)

Elsa 789-805: obwohl auch mit Ton is es zwischendran zwischenzeitlich gewesen . dass man sich hingesetzt hat und einfach schon mal weitergemacht hat an der an der Arbeit an der man gerade war und das einfach als angenehm empfand weil man nicht ehm . spezifisch denken musste man hatte was zu tun ehm . man hat ne sinnvolle Tätigkeit gehabt ehm . man also ich konnte dabei entspannen und gleichzeitig aber meinen Gedanken nachhängen. und ehm hatte auch so das Gefühl ich hab en Rahmen oder en Raum in dem ich einfach sein kann ohne jetzt eh weiter zu gucken wie muss ich mich verhalten wo wo gibts Gespräche wie muss man sich irgendwie hier wie ein-

geben oder präsent sein oder wie auch immer sondern einfach man kann einfach nur da sein sich zurückziehen was tun . was hinterher auch noch was Schönes is ehm . Luft holen und die Gedanken schweifen lassen. das waren so diese Mittagspausen. und ehm . konkret ich weiß es nich ich habs nur als Bild also als als schemenhaftes Bild da

Auch im selbstzweckhaften Umgang «mit Ton» kommt es, wie auch im Umgang mit Farben, zwischen Zeiteinheiten anderer Inhalte oder Aktivitäten nach Elsas Ansicht dazu, dass «*man sich hingesetzt hat*». Dabei kommt es zur unkompliziert frühzeitigen Fortsetzung einer Tätigkeit, die bereits zuvor begonnen und noch nicht abgeschlossen wurde. Diese Handlungsweise wird von Elsa verallgemeinernd eindeutig als angenehm empfunden bewertet. Sie begründet die Bewertung damit, dass die Tätigkeit sinnvoll sei, ohne ein spezifisches Denken zu erfordern. Elsa sagt weder etwas darüber, worin das «Spezifische» des Denkens besteht, das sie möglicherweise an anderer Stelle, z. B. in den kognitiven Unterrichtsfächern, für erforderlich hält, noch etwas über den Sinn der Tätigkeit. Beim Umgang mit Farben und Ton erfolgt ihrer Ansicht nach möglicherweise eine andersartige, unspezifische Denkweise, über die sie aber nichts Genaues sagt. Ob und ggf. wie das Subjekt dem Sinn der Tätigkeit ohne spezifisches Denken gerecht wird, bleibt unklar.

Eine andere Art zu denken geht aus Sicht von Elsa mit der «sinnvollen Tätigkeit» einher. Statt «spezifisch», d. h. auf den Sinn der Tätigkeit konzentriert denken zu müssen, kann sie «*dabei entspannen*» und zugleich ihren «*Gedanken nachhängen*». Nicht die konzentrierte Ausrichtung ihres Denkens auf einen allgemeingültigen Sinn ihres Tuns liegt ihrer Aktivität zugrunde. Der Umgang mit Farben und Ton bietet ihr vielmehr die Möglichkeit, ohne gezielte Konzentration auf den Sinn der Tätigkeit ihre Gedanken schweifen zu lassen und sich dennoch sinnvoll zu betätigen. Durch diesen paradoxen Rahmen für ihr Handeln tritt möglicherweise der alltägliche schulische Leistungsdruck zurück und die Entspannung ein, die als «*angenehm*» empfunden wird. Diese als angenehm empfundene Entspannung kann der Tätigkeit den Sinn verleihen. (III.4.2)

Elsa 1021-1029: *und ehm . konkret halt wenn ich hier halt sehr anstrengende Schulstunden gehabt habe und dann halt in den Kunstunterricht gehen konnte und wir dann ehm mit Farben gemalt haben wo ich dann so gemerkt habe ehm . ja es entstand jetzt alles gerade einfach*

Elsa stellt das während ihrer Ausbildung angenehme Erleben von Entspannung beim Malen mit Farben den Unterrichten gegenüber, die sie als «*sehr anstrengende Schulstunden*» empfunden hat. Die Anstrengung in den Schulstunden ist möglicherweise durch das geforderte «spezifische», auf ein Teilgebiet konzentrierte Denken bedingt. Damit deutet sie möglicherweise auf die sogenannten kognitiven Fächer. Beim Malen mit Farben hat sie ein umfassendes Erleben von Präsenz und Wirksamkeit, die sich losgelöst von ihrem absichtsvollen Handeln ereignen: «*es entstand jetzt alles gerade einfach*». (III.4.3)

Inga 537-544: *speziell bei Franz Marc (lacht) hat natürlich auch mit den Pferden was zu tun glaub ich aber ehm . mit den Farben auch also die Farben sind zwar sehr kräftig wobei ich natürlich . ehm aus Erfahrung weiß dass ich nicht so kräftigen Farben mal (lacht) und das is dann ne gewisse Herausforderung weil das Bild sieht dann natürlich anders aus weil ich gar nicht . also selbst wenn ich kräftig mal wird es noch lange nicht so kräftig wie es da is . aber es trotzdem dann schön weil es is dann in einer Art doch schon das was was da schon is aber . auf meine Art*

Inga trifft ihre Wahl einer Kunstpostkarte als Kopiervorlage für das Malen inhaltlich aufgrund des Motivs der Pferde. Die Selbstverständlichkeit, die sie einerseits damit verbindet, ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass Pferde und das Reiten in ihrer Biografie von großer Bedeutung sind. Zugleich ist sie unsicher, ob ihre Wahl von dieser Relevanz bestimmt gewesen ist. Ein weiterer Aspekt, der zu ihrer Wahl geführt hat, sind die Farben des Bildes. Diese sind aufgrund ihrer starken Intensität jedoch nur eingeschränkt ausschlaggebend. Inga hat aufgrund ihrer Erfahrungen aus der Vergangenheit das sichere Wissen, dass sie mit weniger kräftigen Farben malt. Sie wendet sich also einer Vorlage zu, die ihr inhaltlich entspricht, ihrer eigenen Art zu malen aber entgegenläuft. Daraus ergibt sich zugleich eine Herausforderung, die nur vage zu präzisieren ist, die aber mit Sicherheit auftritt. Die Herausforderung, der sich Inga gegenüber sieht, liegt für sie nicht darin, kräftigere Farben als sonst zu benutzen, sondern vielmehr darin, zu erkennen, dass ihr Produkt weniger kräftige Farben als die Vorlage aufweist, auch wenn sie für ihre Verhältnisse kräftig gemalt hat. Sie stellt nicht die Frage, ob und wie sie ihre Malweise verändern kann oder muss, um die Vorlage möglichst genau wiederzugeben, sondern bleibt dieser verhaftet. In ihrem Produkt bringt sie das Motiv der mit kräftigen Farben gemalten Pferde auf die ihr eigene Art mit weniger kräftigen Farben zu Papier. Das Ergebnis bewertet sie trotz der Abweichung von der Vorlage als schön. Sie begründet die ihrem Produkt gegenüber sympathische Haltung

und Bewertung damit, dass sie das Motiv der Vorlage, das für sie subjektiv bedeutsam ist, in ihrer authentischen Art der Materialbehandlung wiedergibt und es auf diese Weise individualisiert. Ihr ambivalentes Verhältnis zu Inhalt einerseits und Form bzw. Farbe des Motivs andererseits, das sich auf der Gefühlsebene abspielt, kann sie auf diese Weise aufheben. (III.5.2)

Zusammenfassung zu II.4: Mehrdeutigkeit zulassen

Neben dem geforderten Umgang mit Ungewissheit (vgl. Zusammenfassung «Selbstgewissheit und Selbststeuerung»), vor den die künstlerisch übende Person in ihrem jeweiligen Produktionsprozess von Zeichnung, Gemälde oder Plastik gestellt ist, zeigt die Rekonstruktion der den vorangehenden Abschnitten zugrunde liegenden Interviewpassagen, wie die handelnde Person zugleich eine Haltung einüben kann, die es ihr ermöglicht, Gegensätze aufzulösen oder Widersprüche auszuhalten.

Die Dimension *Gegensätze* kann im spannungsvollen Verhältnis des Teils zum Ganzen, des einzelnen Moments zum Zeitverlauf oder von Innen und Außen sowie hinsichtlich der bildnerischen Elemente wie beispielsweise Linie und Fläche, Hell und Dunkel, Konvex und Konkav auftreten. Ein weiteres Feld stellt der Umgang mit den eigenen Sympathien und Antipathien sowie möglichen Ambivalenzen gegenüber den verschiedenen Handlungssituationen dar, die im Verlauf einer künstlerischen Übung auftreten können. Indem sich die künstlerisch übende Person mit ihren Gefühlsreaktionen konfrontiert erlebt, kann sie sich deren handlungsförderliche oder -hemmende Konsequenz(en) für die jeweilige Handlungssituation bewusst machen und ggf. versuchen, diese zu modifizieren.

Die Dimension *Widersprüche* stellt sich mit der Qualität des Übens ein. Die übende Person vollzieht eine Handlung, um sie besser ausführen zu können, als sie sie zum gegebenen Zeitpunkt beherrscht, und nimmt dabei möglicherweise auch Rückschritte in Kauf. Das beim Üben wiederholte Ausführen von gleichen Handlungsschritten, die noch nicht gut genug ausgeführt werden, soll diese zugleich stetig verbessern. Es verlangt von der übenden Person die Vermeidung einer routiniert-mechanischen Handlungsweise. Stattdessen ist ihre achtsame Konzentration auf das eigene Tun und die kritische Reflexion des Gelingens (vgl. Kap. I.1.2) grundlegend für das Üben, das zu immer besser gelingendem Handeln führen soll. Die erreichte Stufe gelingenden Handelns ist zudem durch mehr oder weniger intensiv fortgesetztes Üben aufrechtzuerhalten.

Beim perspektivischen Zeichnen ist Rosa beispielsweise vor die Aufgabe gestellt, unablässig ihre nach außen gerichtete Aufmerksamkeit sowohl auf ein wiederzugebendes Motiv als auch auf das eigene Handeln am Produkt innerlich konzentriert zu lenken. Einzelne Teile des zu Bewältigenden sind

zudem in Beziehung zur Gesamtheit stehend zu erkennen. Demgemäß ist von Rosa ihr Reflektieren und Handeln danach auszurichten. Damit korrespondierend steht auch der einzelne Handlungsmoment als punktueller Ausschnitt aus dem zeitlich ausgedehnten Verlauf des Produktionsprozesses zu diesem in spannungsvollem Verhältnis. Wahrnehmung und Handeln, Teil und Ganzes, Moment und zeitlicher Verlauf können von Rosa als gegensätzliche Dimensionen bezeichnet werden, die in das Üben zu integrieren sind. (Rosa 576-581; II.2.3)

Diese gegensätzlichen Gesichtspunkte innerlich bewusst zu haben und das Handeln danach auszurichten, erfordert eine vorausplanende, gleichzeitig flexible und feinfühligke Konzentration. Das Handeln erfolgt bewusst, behutsam und achtsam, was das routineartige Aneinanderreihen der beispielsweise beim Kohlezeichnen zahlreichen, vermeintlich einförmigen Einzelschritte verhindern kann. Diese Haltung, die nach Elsas Ansicht beim Kohlezeichnen geübt werden kann, beinhaltet, die widersprüchliche Spannung zwischen den Dimensionen von *schon ein wenig können* und *noch nicht gut, nicht gut genug, besser können* oder auch *nicht mehr können* auszuhalten, ihr dennoch schrittweise handelnd zu begegnen und dabei eine sukzessive Bewältigung der Aufgabenstellung im Kohlezeichnen anzustreben. Diese Haltung bedeutet das Zutrauen in sich selbst, sich ein Können anzueignen, das noch nicht vorhanden ist. (Elsa 374-391, II.1.2)

Während einer künstlerischen Übung kann die handelnde Person mit der Aufmerksamkeit zwischen dem Erleben ihrer inneren Verfassung und der äußeren Bedingungen für ihr Handeln sowie den aus dem Tun folgenden Konsequenzen pendeln und deren wechselseitige Bezüge reflektieren. Die dabei möglicherweise als gegensätzlich erlebten Qualitäten können ohne gegenseitige Wechselwirkung nebeneinander bestehend auftreten. Inga macht beispielsweise die Erfahrung, dass die Bedingung für ruhig-konzentriertes Arbeiten nicht in geräuschloser Umgebung, sondern im Gefühl der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, der *«Atmosphäre innen drin»*, besteht. Aus der Reflexion dieser Erfahrung beim Zeichnen kann die Bedeutung der eigenen Steuerung ihrer inneren Verfassung beim Umgang mit Gegensätzen und hinsichtlich der Anforderung, unter widersprüchlichen Bedingungen handlungsfähig zu sein, bewusster werden. (Inga 655-662; II. 4).

Im Gegensatz zum Handeln nach von außen erfolgreicher *«Anweisung»* setzt für Inga das Malen im Sinne einer *«Entstehungsgeschichte»* die innerlich etwas Unbestimmtes, möglicherweise intuitiv zu Erfassendes erwartende Haltung voraus, damit das zu Erfassende danach äußerlich wahrnehmbar umgesetzt werden kann. Auf der mit dem künstlerischen Üben einhergehenden inneren Erwartungshaltung kann das Erleben beruhen, dass für den jeweiligen Handlungsverlauf ein äußerlich als lang bewerteter

Zeitraum benötigt wird, der subjektiv jedoch als kurz empfunden wird. Die Dauer des benötigten Zeitraumes ist nach Ansicht von Inga umso länger, je höher der Grad der Identifikation der übenden Person mit dem gewählten Motiv ist. (Inga 737-758, 758-763; III.8.4)

Die Identifikation wird vom Bildmotiv als handelndem Subjekt bewirkt: Es «berührt, geht nach innen, kommt an einen ran, kommt nach draußen», wodurch Inga ihre Verantwortung für ihre eigene Handlungsfähigkeit eingeschränkt sehen kann. Die malende Person muss sich aus Ingas Sicht nicht nur berühren lassen, sondern möglicherweise überwinden, um nicht in ihrem inneren Erleben der seelisch starken Berührung durch das Motiv verhaftet zu bleiben, sondern das Motiv und damit auch ihr inneres Erleben äußerlich sichtbar zu machen und damit etwas von sich preiszugeben. Die dazu erforderliche Zeitdauer ist demnach beeinflusst durch das Motiv. (Inga 764-778; III.8.4)

Elsas starke Gefühlsbeteiligung beim Malen mit Wasserfarben bewegt sich zwischen Sympathie und Antipathie: dem Erleben von Widerständen, Ungeduld, Verunsicherung und Erschöpfung einerseits und optimistischer Experimentier- und Tatfreude andererseits. Diese Wechselbäder gegensätzlicher Gefühle gehen aus von ihrem erstmaligen Erleben der eigenen Unfähigkeit in maltechnischer Hinsicht, die darin besteht, dass die Trocknungsphasen der Schicht für Schicht aufgetragenen verdünnten Farben von ihr nur mit Mühe abgewartet werden können. Sie erlebt durch die äußere Untätigkeit eine Langsamkeit des Prozesses, was möglicherweise ein antipathisches Gefühl, das sie schwer «aushalten» kann, verursacht. Im Zurückhalten der eigenen Handlungsimpulse und deren Abstimmung auf die dem «*Werdeprozess*» (vgl Elsa 405-408, II.2.2) angepasste Geschwindigkeit besteht für sie möglicherweise der Kern des Problems beim Malen: ihr Mangel an Geduld. Ihre von außen übernommene, gewohnte Strategie des verbissenen Durchhaltens gegen äußere Widerstände versagt und sie fühlt sich verunsichert und erschöpft. Die zeitliche Dimension kommt bei Elsa insofern ins Spiel, als dass die negativen, das Handeln blockierenden Gefühle im Verlauf der von außen durch den Stundenplan vorgegebenen Pause ihrem erneutem Tatendrang gewichen sind und sie das Malen fortsetzen kann. (Elsa 442-464, III.2.1; 468-472, III.2.2)

Zu einer eigenen aktiven Beteiligung an dem inneren Umschwung ihrer negativen, durch das Erleben des Nicht-Könnens hervorgerufenen Gefühle zu positiven Gefühlen äußert sie sich nicht. Er erfolgt unbewusst. Vage und allgemein von ihr angedeutete «*andere*» Bedingungen, die möglicherweise keinen direkten Bezug zum Malen haben, könnten aus ihrer Sicht ebenfalls hinderlich auf ihr Gefühl von Lockerheit und Offenheit gegenüber dem Malen gewirkt haben. Allerdings nimmt sie die Situation zum Anlass, ihren Glaubenssatz und damit möglicherweise Teile ihres Selbstbildes infrage zu

stellen. Dazu legt sie entgegen ihrer gewohnten Anpassung an von außen vorgegebene Bedingungen aus eigenem Entschluss und entgegen der institutionell geplanten Zeitregelung eine Pause in ihrer Tätigkeit ein und kommuniziert ihre autonome Entscheidung gegenüber der Lehrperson. (Elsa 483-489, III.2.3; 498-509, III.2.4; 509-517, III.2.5; 522-530, III.2)

Diesem spannungsvollen Wechsel von Elsas sympathischen und antipathischen Gefühlsdimensionen im Verlauf einer künstlerischen Übung steht das Erleben des Malens und Plastizierens als entspannende und zugleich sinnvolle Tätigkeit gegenüber. Wo das Erleben eigener Grenzen von Fähigkeiten nicht thematisiert wird, ist die Rede von künstlerischen Übungen als selbstzweckhaftem Handeln, bei dem angenehm empfundene Selbstwirksamkeit spielerisch erlebt werden kann. Die in anderen Fächern üblichen schulischen Anforderungen treten möglicherweise zurück, und die Entspannung, die als *«angenehm»* empfunden wird und damit der Tätigkeit ihren Sinn verleiht, tritt ein. (Elsa 788-805, IV.3; 786-789, III.4.1; 789-805, III.4.2; 1021-1029, III.4.3)

Inga löst ihre Ambivalenz auf der Gefühlsebene gegenüber ihrem Aquarell im Verhältnis zu der von ihr ausgewählten und zu kopierenden Kunstpostkarte auf, indem sie ihre individuelle Vorgehensweise sowohl hinsichtlich der Motivwahl als auch beim Malen als authentisch bewertet. Sie begründet damit ihre Bewertung des Aquarells als schön trotz der Abweichung von der Vorlage und drückt so möglicherweise ihr Gefühl der Zufriedenheit mit dem Produkt ihres Handelns aus. (Inga 537-544, III.5.2)

Zusammenfassung zu Kategorie II.1–4:

Der übergeordnete Standpunkt – Spannung aushalten

Die Verdichtung der Datenanalyse in den vorausgegangenen Abschnitten zeigt, welche Lernchancen die den künstlerischen Übungen innewohnenden gegensätzlichen und widersprüchlichen Bedingungen bieten. Der vorliegende Abschnitt nimmt die diesbezüglich relevanten Qualitäten des Übens und die daraus resultierenden Lernchancen zusammenfassend in den Blick.

Die beim Üben generell bestehende Ausgangssituation, dass von der übenden Person eine Handlung vollzogen wird, die sie nicht oder noch nicht beherrscht, kann zur frustrierenden Erfahrung des Scheiterns führen, beinhaltet aber zugleich die Chance zum produktiven Gelingen. Die Erfahrung kann gemacht werden, dass selbst bei widrigen äußeren Bedingungen durch das Einnehmen einer gezielt entgegengesetzten inneren Ausrichtung gelingendes Handeln möglich ist (vgl. I.3.2). Diese Chance zu nutzen setzt voraus, dass die übende Person die zu erlernende oder zu verbessernde Handlung geduldig wiederholt, sie dabei aber zugleich sorgfältig prüfend

zu verändern sucht. Während sie den einzelnen Übungsschritt punktuell im gegenwärtigen Augenblick vollzieht, ist das übende Wiederholen dagegen zeitlich linear und auf zukünftiges Können angelegt³⁴. Auf welchem Weg genau und ob das Können überhaupt erreicht wird, ist nicht eindeutig vorhersehbar. (Rosa 576-581, II.2.3)

Das Üben erfordert von der handelnden Person, von einem übergeordneten Standpunkt aus ihre Aufmerksamkeit zwischen punktuellem und linearem zeitlichen Geschehen oder auch zwischen einzelnen Teilen eines zu gestaltenden Motives und seiner Gesamtheit auszuspannen (Elsa 560-566, I.1.3). Die Spannung zwischen erwartetem, positiv besetztem Erfolgserlebnis und der möglichen Frustration durch negativ besetztes Scheitern auszuhalten sowie die daraus resultierenden gegensätzlichen Gefühle zu reflektieren und den Umgang mit ihnen bewusster zu gestalten, kann dabei als immer wieder neu zu erlangende Haltung, die für sozialpädagogisches Handeln von Bedeutung ist, geübt werden. (Inga 764-778, III.8.4; Elsa 468-472, III.2.2; 483-489, III.2.3; 498-509, III.2.4; 509-517, III.2.5; 522-530, III.2; 560-566, I.1.3) (vgl. I.3.2, I.3.3)

Indem die übende Person im Verlauf des Handlungsprozesses an einen Punkt der Um-gestaltung ihres bisher Geschaffenen gelangt, kann sie die zeitlich gegensätzlichen Qualitäten «vorher» und «nachher» in Bezug auf ihr Handeln und die Handlungskonsequenzen deutlich erleben. An diesem Wendepunkt im Gestaltungsprozess, der eine neue, möglicherweise noch nicht benennbare Prozessphase eröffnet, kann der übenden Person zugleich die Bedeutung des eigenen Standpunktes bewusst werden. Dabei kann dieser Wendepunkt in Resonanz mit einem eigenen, biografisch bedeutsamen Entwicklungsschritt stehend interpretiert werden (Inga 605-627, IV.1.1). Im Rahmen einer künstlerischen Übung kann zudem die Bearbeitung und Bewältigung einer biografisch problematischen Situation gelingen, ohne dass dem hergestellten Produkt von der handelnden Person große Bedeutung zugemessen wird (Anna 427-454, II.5; 469-507, III.1.1). Ein von außen übernommener, biografisch handlungsleitender Glaubenssatz kann infrage gestellt und probeweise, aus entgegengesetzter Perspektive handelnd, überprüft und ggf. modifiziert oder überwunden werden (Elsa 483-489, III.2.3; 498-509, III.2.4; 509-517, III.2.5; 522-530, III.2). Auch hierbei erlangt die übende Person möglicherweise einen von Umsicht gekennzeichneten übergeordneten Standpunkt, der die Offenheit für das noch unbenennbare neu Entstehende beinhaltet, was möglicherweise eine Veränderung des bisherigen Standpunktes von ihr verlangt. Die Sensibilität für die «Stimmigkeit» eigenen Handelns, die zu einer bewussten Identifizierung mit dem Handlungsgeschehen beitragen kann, kann daran geschult werden. (Inga 537-544, III.5.2) (vgl. I.2.2)

Diese Sensibilität kann auch dazu verhelfen, zu bemerken, wann eine Entscheidung zum Nicht-Handeln angemessen ist (vgl. I.2.3). Die Steuerung eigener Handlungsimpulse umfasst auch diese paradoxe «aktive Passivität» (Elsa 682-697, I.3.4), die für eine sozialpädagogische Praxis, die geduldiges Zuwarten-Können erfordert, bedeutsam sein kann.

Dieser einerseits das geduldige, sorgfältige, umsichtige Reflektieren und Handeln fordernden Qualität steht andererseits das selbstzweckhafte, spielerisch-entspannende, momenthafte Erleben von Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit stiftender Sinnhaftigkeit gegenüber. Darin können eine Leichtigkeit und Freiheit erlebt werden, welche die streckenweise ernst anmutende Schwere der Auseinandersetzung mit dem von Gegensätzen und Widersprüchen gekennzeichneten Üben ausgleichen können. Ebenso kann der in den kognitiven Unterrichtsfächern als von außen bestehend erlebte Erwartungsdruck einen spielerischen Ausgleich finden. (Elsa 788-805, IV.3; 786-789, III.4.1; 789-805, III.4.2; 1021-1029, III.4.3; Rosa 387-393, IV.4; Inga 537-544, III.5.2)

Die Grafik in Abbildung 4 bringt das von der künstlerisch übenden Person geforderte Aushalten von Spannungen im Umgang mit Gegensätzen und Widersprüchen und die dabei zu gehenden, labyrinthisch anmutenden Wege in eine Übersicht.

Umgang mit Gegensätzen und Widersprüchen

Kategorie II: Auf labyrinthischen Wegen

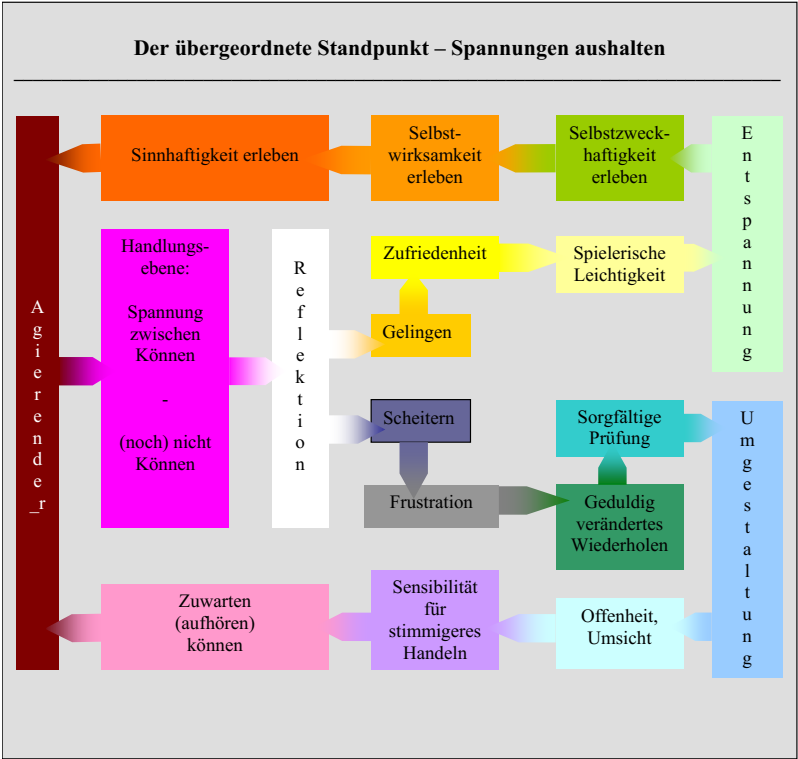


Abb. 4

Der andere Blick**Kategorie III: Die Gegenläufigkeit von Offenheit und Konzentration**

«Jedes Ansehen geht über in ein Betrachten, jedes Betrachten in ein Sinnen, jedes Sinnen in ein Verknüpfen.» J.W. Goethe

Die künstlerischen Übungen entlehnen ihr Material und ihre Themenstellungen dem Bereich der bildenden Kunst. Sie basieren auf der visuellen Wahrnehmung der übenden Person durch ihren Blick nach außen auf ein Motiv, den Blick auf das zur Verfügung stehende Material und das entstehende Produkt. Zudem vollzieht die übende Person die innerliche Planung der motorischen Ausführung der jeweiligen Handlung, die unter Zusammenführung der einzelnen Details ihre vorausblickende Vorstellung zur sichtbaren Erscheinung bringen soll. Die subjektiv geprägte Spur ihrer Handbewegung mit dem und am Material spiegelt neben der eigenen motorischen Geschicklichkeit objektiv die Qualität der eigenen visuellen Wahrnehmung und deren Verarbeitung. Die Reflexion von dabei gemachten Beobachtungen kann dazu anregen, die eigenen Fähigkeiten durch fortgesetztes Üben weiterzuentwickeln, woraus eine überraschend neue, bisher unbekannte Wahrnehmungsweise – ‚der andere Blick‘ – erwachsen kann. Unter welchen Bedingungen die übende Person zum ‚anderen Blick‘ gelangen kann und zu welchen Konsequenzen dessen Erleben und Reflexion für ihr Selbst- und Weltbild sowie für ihre Handlungsfähigkeit führen können, zeigt die Rekonstruktion der folgenden Interviewstellen.

III.1 Vom anderen Blick zum anderen Bild

Die für das Erlernen des Porträtzeichnens und des perspektivischen Zeichnens erforderliche Art und Weise des Sehens kann von der übenden Person beispielsweise durch bestimmte, systematisch angeleitete Aufgabenstellungen mit den geringen Mitteln von Bleistift auf Papier erfahren werden (vgl. Edwards 1989). Die Übungen können ihr von einem sprachlich-analytischen Umgang mit visuell wahrgenommener Information zu deren räumlich-ganzheitlicher Verarbeitung verhelfen (vgl. ebd., S. 10–11). Dabei können sich dem Blick der übenden Person überraschende neue Eindrücke eröffnen, wodurch ihr eine bis dahin bestehende eigene Voreingenommenheit gegenüber einem abzubildenden Objekt bewusst werden kann. Das Malen und Plastizieren kann in abgewandelter und dabei zu vergleichender Weise die Verarbeitung von visueller Wahrnehmung herausfordern, was die übende Person zu neuen Erfahrungen im Umgang mit dem eigenen Verhältnis zur Welt und zu sich selbst führen kann.

Den anderen Blick wagen

Die übende Person nähert sich im Verlauf ihrer Ausführung einer genau bestimmten Aufgabenstellung beim perspektivischen Zeichnen vorsätzlich und schrittweise mit gespannter Offenheit der anderen Wahrnehmungsweise an, ihr Erleben tritt aber plötzlich ein. Der Hinweis der Lehrperson auf die zu erwartende Erfahrung lenkt möglicherweise die Aufmerksamkeit in diese Richtung oder bestätigt sie im Voraus.

Elsa 321-334: am eindrucklichsten war perspektivisches Zeichnen . wo wir . die Häuser gemalt haben und der Blick sich verändert hat

Elsa erfährt im Verlauf ihres Zeichnens bestimmter, konkret räumlich anwesender Objekte an einem bestimmten Ort und somit aus einem bestimmten Blickwinkel, dass ihr Blick sich verändert. Sie macht diese Erfahrung nicht in einem austauschbaren Unterrichtsraum anhand theoretischer Literatur, erläuternder Abbildungen oder Ausführungen der Lehrkraft zu Regeln der Zentralperspektive. Sie muss sich möglicherweise bewusst in eine bestimmte, der Übung entsprechende räumliche Situation begeben. (II.1.1)

Elsa 321-334: dieses . ehm erst mal dieses genaue Hinschauen eh . wo sind Kanten wie sieht das aus wie sind die eigentlich zueinander wie steht das

Bevor die perspektivische Zeichnung von Elsa angefertigt wird, ist als Erstes ihre zielgerichtete Aufmerksamkeit auf das zu zeichnende Objekt von zentraler Bedeutung. Dabei stellt sie sich in einem inneren Monolog zuerst die Frage nach dem Ort, an dem sich gestalterisch relevante Einzelheiten der zu zeichnenden Gebäude befinden (Kanten im Gegensatz zu beispielsweise Rundungen, Strukturen, Farben o. Ä.). Ihre Frage zielt nicht auf lebenspraktisch-funktionale Begriffe hinsichtlich beispielsweise einer alltäglichen Handlungsroutine (wie beispielsweise Türen, Fenster, Wände oder Dach). Die aus den einzelnen Kanten der Gebäude gebildete Gesamtheit bietet sich dem Auge dar, worauf Elsa ihre nächste Frage: «*wie sieht das aus*» richtet, und diese wiederum zieht eine weitere nach sich, die nicht auf eine Klassifizierung der Häuser beispielsweise nach Nützlichkeit oder Zeitepoche ihrer Entstehung zielt, sondern auf das Verhältnis ihrer ästhetisch relevanten Einzelelemente zueinander. Aus Elsas Erfassen des Verhältnisses der einzelnen Kanten zueinander ergibt sich zugleich ihr Erfassen dessen, wie das Objekt ihr tatsächlich vor Augen da-steht. In Elsas Formulierung wird

der betrachtete Gegenstand selbst zum handelnden Subjekt, das Betrachten und Aussehen möglicherweise zur Interaktion. (II.1.1–II.1.3)

Rosa 576-581: *es ist dass man wirklich plötzlich auch die Welt anders sieht ... das haben Sie damals auch irgendwann mal gesagt . wenn man, wenn man sich beim Zeichnen auf die Formen konzentriert ... also wenn man, wenn man gerade sich das vornimmt*

Die Bedingung dafür, anders zu sehen, besteht für Rosa in ihrer Entscheidung als Handelnde, ihre Aufmerksamkeit beim Zeichnen präsent und gezielt auf bestimmte bildnerische Elemente eines abzubildenden Motives, im Beispiel dieser Interviewstelle auf «*die Formen*» (anstatt auf Farben, Licht/Schatten, Strukturen und vieles mehr), nicht aber auf die Bedeutung seiner Alltagsfunktionen zu richten. Die andersartige Wahrnehmungsweise tritt von einem zum anderen Augenblick plötzlich ein und kann dabei weit über das zu zeichnende Motiv hinaus bis auf «*die Welt*» reichen. Das andere Sehen kann sich «*auch*» auf weitere Aspekte beziehen, die aber nicht genannt werden. Damit geht möglicherweise eine Verunsicherung für Rosa einher, die sie durch das angeführte Zitat der Lehrperson, mit dem sie ihre Verallgemeinerung dieser Erfahrung legitimiert, zugleich beschwichtigt. (II.2.1)

Rosa 379-383: *was ich spannend fand war das Zeichnen ein Porträt zeichnen also dass man nur durch ganz genaue Betrachtung plötzlich doch jemanden ganz gut abbilden kann . was nicht . nie perfekt ist aber einfach nur dass jeder das eigentlich kann wenn er sich konzentrieren kann auf die Formen die man so malen kann. (Lachen) Das fand ich spannend*

Die Spannung, die von Rosa beim Porträtzeichnen erlebt wird, resultiert möglicherweise daraus, dass sie sich wie auf einer Entdeckungsreise ins Ungewisse mit erwartungsvoller Offenheit für mögliche neue, unerwartete, überraschende Erfahrungen in den Prozess begibt. Die Bewertung ihrer beim Porträtzeichnen gemachten Erfahrung als «*spannend*» bezieht sich aber nicht auf das von ihr eingegangene Risiko, in ihrem Bemühen um die Herstellung einer Ähnlichkeit ihrer Zeichnung mit dem Modell zu scheitern. Sie bezeichnet damit vielmehr ihre erwartete und zugleich überraschende Erfahrung, dass die Bedingung für das gelingende Zeichnen nicht ein besonderes künstlerisches Talent oder das Erlernen aufwändiger Techniken ist, sondern die «*nur ... ganz genaue Betrachtung*». Der konzentrierte und zugleich offene Blick auf die abzubildenden, hervorzubringenden und hervorgebrachten Formen ist überraschenderweise die einzige oder ausschließliche Ausgangsvoraussetzung für das Gelingen des Porträtzeichnens.

Dessen Eintreten ist bezweifelt worden, dann aber «*plötzlich doch*» unerwartet erfolgt. (II.3.1)

Zwei Blickarten unterscheiden

Die Reflexion der Erfahrung, dass sich bei den Übungen zum Zeichnen der Blick verändert, kann zu der Erkenntnis führen, dass zwei Arten der visuellen Wahrnehmungsverarbeitung unterschieden werden können, aus denen sich die zeichnende Person unterschiedliche Bilder eines Objektes erschließt. Sie kann die Unterscheidung von voreingenommener und unvoreingenommener visueller Annäherung an das Objekt oder ein Produkt beim Zeichnen wie auch beim Malen mehr oder weniger bewusst treffen und gezielt vornehmen.

Elsa 321-334: wenn man das sonst immer als Bild als komplettes Bild da hat und dann wirklich mal nur Kanten schauen

Von dem Objekt, welches gezeichnet werden soll, hat Elsa ein allgemeingültiges, in ihrer Erinnerung bereits dauerhaft bestehendes, umfassendes Bild, das von anderen übernommen sein kann. Ohne ihr intentional gelenktes, genaues Schauen projiziert sie dieses Bild nach «*da*» außen. Die bewusste Fokussierung ihrer Aufmerksamkeit auf die gestalterischen Elemente erlebt sie möglicherweise als eine Reduzierung um die gewöhnlich als relevant erachteten Merkmale wie Nützlichkeit eines Gegenstandes oder subjektive Vorlieben bzw. Abneigungen ihm gegenüber. Durch die vorgenommene Beschränkung kann sie sich eine andere Qualität von Wirklichkeit im Vollzug ihres Schauens und im Geschauten erschließen. Ihre Reflexion der Erfahrung, dass zwei Wahrnehmungsweisen existieren, kann ihr die Voreingenommenheit ihres üblicherweise vollzogenen Sehens und die daraus resultierende Beziehung zur Wirklichkeit bewusst machen. Zugleich kann sie die Möglichkeit erkennen, dass sie ihre Voreingenommenheit reflektieren kann, nicht bei ihr stehen bleiben muss und sich der Unvoreingenommenheit systematisch annähern kann. (vgl. III.1) (II.1.2.–II.1.3)

Elsa 321-334: dann dieses . eh! dieser klare Blick auf danach . der hat en halben Tag leider nur angehalten

Das Absehen von dem bereits bestehenden allgemeingültigen Bild vom Gegenstand und das stattdessen schrittweise Erfassen einzelner gestalterischer Elemente und ihres Verhältnisses untereinander und zum Ganzen führt zum Erleben eines ganz bestimmten, nämlich des klaren Blicks. Während Elsas zuvor bestehendes, voreingenommenes Bild vom Objekt also mögli-

cherweise mit einem unklaren oder trüben Blick einhergeht, kann sie durch ihr gezieltes Hinschauen auf bestimmte Einzelheiten zum klaren Blick gelangen. Dieser dauert über den Zeitraum, den das schrittweise Erfassen des Gegenstands erfordert hat, hinaus an. Die zeitlich kurze Dauer des klaren Blicks erlebt Elsa als bedauerlich. Daraus lässt sich schließen, dass der klare Blick von ihr gegenüber dem üblicherweise vollzogenen Sehen mit unklarem Blick als angenehmes Erlebnis empfunden wird. Sie erlebt sich als einflusslos auf die kurze oder lange Dauer des klaren Blicks, sieht es aber möglicherweise als erstrebenswert an, sein Erleben zeitlich auszudehnen oder zu wiederholen. (II.1.3)

Elsa 405-408: und auch der Werdeprozess . war . sehr . spannend . dieses vorsichtige Anfangen und dieses Nachbessern und . irgendwann das Bild aufn Kopf stellen so dass man aus diesem aus dieser Vorstellung rauskommt und dann erst wieder malen zu können .. ja

Das Malen mit Aquarellfarbe wird von Elsa als ein Geschehen erlebt, in welchem sie selbst weniger das ziel- und produktorientiert handelnde Subjekt als vielmehr die erwartungsvoll voraus-blickende und korrigierende Beobachterin eines aus sich selbst heraus und nach eigenen Gesetzen verlaufenden «Werdeprozesses» ist. Sie tritt in dieses Geschehen mit Vor-sicht auf dasjenige, was durch ihr Handeln entstehen wird, ein. Indem sie das Ergebnis ihres Handelns visualisierend vorher abzuschätzen versucht, bildet sie sich möglicherweise eine Vorstellung von der auszuführenden Bewegung und vom dadurch zu erzielenden Ergebnis. Die folgende Korrektur des Produktes ihres Handelns deutet darauf hin, dass sich ihre motorische Fähigkeit bei der Umsetzung ihrer Vorstellung als unzureichend oder ihre Vorstellung nach deren Konkretisierung als unzutreffend erwiesen hat. Elsas Verweis darauf, dass sie sich mit ihrer Aufmerksamkeit innerhalb ihrer Vorstellung und damit, wie im vorigen Abschnitt dargestellt, möglicherweise voreingenommen erlebt, lässt darauf schließen, dass sie ihren Blick auf die Handlungssituation als nicht klar bewertet. Das daraus resultierende korrekturbedürftige Ergebnis ihres Handelns kann zur Blockade ihrer weiteren Handlungsfähigkeit geführt haben. Diese kann sie wiedererlangen, indem sie einen neuen Blickwinkel auf die Situation herstellt. Durch das Drehen des Objektes um 180 Grad kann sie sich aus ihrer Vorstellung, die den klaren Blick verstellt haben könnte, befreien und so die Handlungsfähigkeit zurückerlangen. (III.1.2)

Rosa 576-581: wenn man wenn man sich beim Zeichnen auf die Formen konzentriert sieht man die ganze Welt in Formen ... wenn man wenn man gerade sich das vornimmt

Zu der Erfahrung der übenden Person, dass sich beim Zeichnen der Blick verändern kann, tritt für Rosa das Erleben hinzu, dass sich mit dem Sehen auch das Gesehene verändert. Rosas Ansicht nach lenkt die gezielte aufmerksame Hinwendung auf eine bestimmte ästhetische Kategorie (wie beispielsweise «*die Formen*» anstelle von Farben, Licht und Schatten, Strukturen etc.) eines zu zeichnenden Objektes die Wahrnehmungsverarbeitung in Richtung dieses gezielt in den Blick genommenen Aspektes. Sie bewertet die Kategorie «*die Formen*» einerseits als allumfassend, weit über das Objekt hinausreichend. Andererseits grenzt der Fokus auf «*die Formen*» weitergehende Kategorien aus und die Wahrnehmung damit ein. Die für den Prozess richtungweisende Bedeutung dieser Eingrenzung lässt sich mit der Qualität von Voreingenommenheit vergleichen. Die weitreichende und zugleich eingrenzende Bedeutung, welche die Entscheidung der übenden Person für eine bestimmte Kategorie, an der sie die Konzentration in ihrem Blick ausrichtet, für den gesamten Prozess hat, kann von der Person reflektiert und sich selbst zu Bewusstsein gebracht werden. (II.2)

Elsa 321-334: aber is auf jeden Fall sehr eindrücklich gewesen dass ich danach en anderes Bild von der Welt erst mal gehabt habe . also von dem von meiner Umgebung nich von der Welt sondern von drumherum

Elsas Erfahrung, dass sie mit der Veränderung ihres Blicks auf die sie umgebende Welt zu einer Veränderung ihres bisherigen Bildes von ihrer Umgebung gelangt, stellt für sie eine bedeutende Dimension dar. Die Frage nach weiteren Konsequenzen daraus oder bezüglich der Nachhaltigkeit dieser Erfahrung bleibt offen. Mit ihrem Verweis auf die Vorläufigkeit ihres anderen Bildes von ihrer Umgebung deutet sie an, dass die Wirkung des Erlebnisses vorübergehend gewesen ist. Dagegen spricht die starke Bewertung der als «*sehr eindrücklich*» erlebten Erfahrung. Ihre Unterscheidung zwischen «*der Welt*» und «*meiner Umgebung drumherum*» lässt darauf schließen, dass ihr «*Bild von der Welt*» besonders im übertragenen Sinn durch das Erleben des Unterschieds zwischen zwei Wahrnehmungsweisen, aus denen zwei verschiedene Bilder von der Welt resultieren, nachhaltiger verändert sein könnte. (II.1.5)

Distanzverlust: Versunkenheit und Verstrickung

Der intensive Blick auf ein wiederzugebendes Motiv kann so weit gehen, dass die übende Person das Erleben hat, vollkommen in den betreffenden Gegenstand einzutauchen und jeglichen Abstand zu ihm zu verlieren. Ihr Verhältnis zum Gegenstand, das sich aus der Verwobenheit von Wahrneh-

mung und Sprache bildet, kann sie dabei nur noch vage bestimmen. Ihr wird bewusst, dass allein aus diesem intensiv sinnlichen Eintauchen in das sichtbare Motiv ihre äußere Handlungsfähigkeit nicht unmittelbar hervor- geht. Fixiert die übende Person dagegen im Bemühen um die Umsetzung der eigenen Vorstellung den Blick auf einzelne Details des Produktes, ohne die Gesamtheit des bereits Erreichten zu beachten, kann ihre Urteilsfähig- keit über das vollzogene Handeln verloren gehen.

Inga 706-715: und dann ... bin ich irgendwie glaub ich in die Postkarte versunken und hab dann gedacht wie stellt man das denn jetzt an . diese (betont) Fläche . hm da is ja sogar Schwarz wie stell ich denn das (betont) an weil ja eigentlich bei dem bei dem ganzen weiten schon bei den Farben wo ich dann dachte . ja da guck ich das Blatt jetzt auch nich bunt (lacht)

Bei der Aufgabe, ein Gemälde anhand eines Kunstpostkartenmotivs zu kopieren, wendet Inga ihren Blick der Vorlage so intensiv zu, dass sie die Distanz verliert und ganz in diese eintaucht, was sie in sprachlich diffuser Weise zum Ausdruck bringt: *«und dann ... bin ich irgendwie glaub ich in die Postkarte versunken»*. In einem inneren Dialog fragt sie sich erst allgemein und dann konkret selbst nach einem Handlungsansatz zur Umsetzung des- sen, was sie sich in ihrer Versunkenheit vor Augen geführt hat. Ihre Auf- merksamkeit springt aber zwischen verschiedenen ästhetisch relevanten Kategorien: *«Fläche ... Schwarz ... Farben»*. Die mangelnde Fokussierung der Aufmerksamkeit in ihrem Blick drückt sich in ihrer begrifflich unscharfen Formulierung aus: *«eigentlich bei dem ganzen weiten schon»*. Ihr diffus an verschiedene ästhetisch relevante Aspekte hingeebene Blick bleibt ohne begrifflich differenzierte Verankerung. Inga wird bewusst, dass sie durch ihr visuell intensives Erleben in Bezug auf die malerische Umsetzung nicht handlungsfähig wird: *«ja da guck ich das Blatt jetzt auch nich bunt»*. Die Reflexion dieser Negativerfahrung kann zu der Überlegung führen, dass der «andere Blick» mit einer Anknüpfung des visuell Fokussierten an eine sprachlich eindeutig benennbare Kategorie einhergeht, um der übenden Person auf selbst gewonnener Erkenntnisgrundlage zur Handlungsfähig- keit zu verhelfen. (III.6)

Elsa 682-697: also dieses wirklich dieses Beenden von dem von den Strichen und von den von den Schattierungen war das is der Punkt der so schwierig is den wollt ich immer nich (betont) weil ich mich in das Kleinste verstrickt habe und nich diesen Blick nach außen hatte um zu sagen im Grunde hab ich jetzt a die Aufgabe erfüllt . ehm . die

Schattierungen sind eigentlich inner inner anangenehmen Art und Weise . zwar nich so wie ichs mir vorgestellt hab aber es is okay so

Die Intention von Elsa ist zu sehr auf kleinste Details ihres Produktes, die nicht mit ihrer Zielvorstellung von einem gelungenen Ergebnis übereinstimmen, gerichtet. Dieser enge Fokus auf die von ihr geschaffene Diskrepanz zwischen ihrer Vorstellung und deren Umsetzung verhindert, dass sie ihr Produkt, mit dem sie die Aufgabenstellung sogar bereits erfüllt hat, mit Distanz betrachten und angemessen bewerten kann. Aus ihrem fehlenden *«Blick nach außen»* auf die selbst herbeigeführte Gesamtsituation kann folgen, dass sie wie durch einen Tunnelblick geleitet ihr Handeln auf die Behebung der Diskrepanz zwischen Vorstellung und kleinstem Detail ausrichtet und dabei über das Ziel hinausschießt. Dabei kann sie sich mit ihrem Handeln zwischen Vorstellung, Realität und der dabei möglicherweise immer größer werdenden Diskrepanz zwischen beiden als *«verstrickt»* erleben. Sie hat das Handlungsmuster aus dem Blick verloren. (I.3.4)

Zusammenfassung zu III.1: Neues im Vertrauten entdecken

In den Interviews kommen Erfahrungen mit künstlerischen Übungen zur Sprache, die sich in der Rekonstruktion als richtungsweisend für eine Erkenntnishaltung zeigen, welche vergleichbare Herausforderungen aufweist, welche in vergleichbarer Weise als grundlegend für eine fallverstehende Orientierung pädagogischen Handelns anzusehen ist. Künstlerische Übungen fordern die für die Entwicklung des befremdenden Blicks (vgl. Bollig/Neumann 2011, S. 205) auf gewohnte Felder und Ereignisse voraussetzende Haltung. Das jeweilige Produkt verkörpert als objektive Spur der subjektiven Bewegung der Hand die jeweilige Erkenntnisleistung und führt sie der handelnden Person sichtbar vor Augen. Diese Gegenüberstellung kann im zweckfreien Raum des Ateliergeschehens dazu beitragen, eine Haltung einzuüben, welche die Reflexion ‚falscher Vertrautheit‘ ermöglicht. Dieses Geschehen erfordert von der übenden Person die Bereitschaft, das Wahrnehmbare nicht vorschnell als bekannt vorauszusetzen, sich für das Unbekannte im Bekannten zu öffnen und mit daraus möglicherweise resultierenden punktuellen Verunsicherungen ihres bestehenden Selbst- oder Weltbildes umzugehen.

Auf Grundlage ihrer Entscheidung, beim perspektivischen Zeichnen von Gebäuden gezielt bestimmte bildnerische Elemente (Rosa 576-581, II.2.1) in den Blick zu nehmen, beginnt Elsa die Tätigkeit, indem sie *«erst mal dieses genaue Hinschauen»* (Elsa 321-334, II.1.1-II.1.3) vollzieht. Dabei sucht ihre Aufmerksamkeit nicht das Wiedererkennbare alltagspraktisch nützlicher Elemente wie beispielsweise Fenster und Türen. Auch eine weit

gefächerte Hinwendung zu ästhetischen Aspekten wie Farben, Licht/Schatten oder Strukturen etc. findet dabei nicht statt, sondern Elsa nimmt wie Rosa einzelne Aspekte von ästhetischer Bedeutung in den Fokus, «*Formen*» (Rosa 576-581, II.2.1), die sich aus «*Kanten*» und deren Verhältnis zueinander (Elsa 321-334, II.1.1-II.1.3) bilden. Elsa richtet ihr Augenmerk nicht auf die allgemein lebenspraktischen Funktionen dessen, «was» sie sieht, sondern nimmt gezielt die ästhetisch relevanten Einzelelemente im Verhältnis zueinander in den Blick. In ihrer Formulierung wird der betrachtete Gegenstand selbst zum handelnden Subjekt, welches sich auf eine bestimmte Art und Weise verhält. Elsa erlebt sich möglicherweise in Interaktion mit einem Gegenüber: «*wie sieht das aus wie sind die eigentlich zueinander wie steht das*» (Elsa 321-334, II.1.1-II.1.3). Die dabei gemachte Erfahrung, dass sich der Blick danach verändert hat (Elsa 321-334 II.1.1), kann plötzlich weit über den Fokus auf den betreffenden Gegenstand hinaus wirksam sein (Rosa 576-581, II.2.1). Eine andere Qualität von Wirklichkeit im Vollzug des Schauens und im Geschauten kann so erfahren werden. Durch die Übung beim perspektivischen Zeichnen wird der zuvor unklare Blick vorübergehend «*klar*» (Elsa 321-334, II.1.3).

Nach Ansicht von Rosa besteht in vergleichbarer Weise die einzige Voraussetzung für das Porträtzeichnen in nichts weiter als der Fähigkeit zur Konzentration auf die abzubildenden, hervorzubringenden und hervorgebrachten Formen. Das zuvor von ihr möglicherweise bezweifelte Eintreten dieser Erfahrung erfolgt auf der Grundlage von Offenheit unerwartet und überraschend «*plötzlich doch*» (Rosa 379-383, II.3.1). Sie reflektiert die Bedeutsamkeit einer mehr oder weniger bewussten Voreingenommenheit für die Verarbeitung der visuellen Wahrnehmung durch die Entscheidung, sich auf ganz bestimmte, begrifflich fixierte Aspekte wie beispielsweise «*die Formen*» zu konzentrieren (Rosa 576-581, II.2).

Elsa gelangt durch ihre Erfahrung beim Zeichnen vorerst nicht zu einem nachhaltig veränderten, allgemein abstrakten Weltbild. Das bisherige Bild von ihrer Umgebung kehrt zurück. Ein noch nicht ganz zu Bewusstsein gekommenes «*anderes Bild*» von der Welt könnte aber darin bestehen, dass eben dieses sich mit der Art und Weise, auf sie zu blicken, verändert (Elsa 321-334, II.1.5). Die Reflexion dieser Erfahrung von zwei Wahrnehmungsweisen kann der üübenden Person die eigene Voreingenommenheit gegenüber der sichtbaren «*Welt*» bewusst machen und sie zu einer systematischen Annäherung an eine größere Unvoreingenommenheit anregen (Rosa 576-581, II.1.2-II.1.3).

Hinsichtlich des Aquarellmalens spricht Elsa von einem Werdeprozess, der ins Stocken gerät, weil sie sich in einer bestimmten Vorstellung von dem, was zu tun sei, befindet. Ihr ‚klarer Blick‘ auf die Situation kann durch ihre Vorstellung beeinträchtigt sein, woraus ein nächstes, korrekturbedürft-

tiges Ergebnis des Handelns resultieren kann. Ihre Handlungsfähigkeit kann erneut blockiert werden. Indem sie das Bild um 180 Grad dreht und so einen neuen Blickwinkel auf ihr Produkt herstellt, kann sie einen klaren Blick auf die neu erscheinende Situation herbeiführen. Mit dem von ihr herbeigeführten Perspektivwechsel kann sie den Teufelskreis unterbrechen und den Werdeprozess wieder in Gang setzen. (Elsa 405-408, III.1.2)

Die Frage nach einem eigenen Handlungsansatz aus selbst gewonnener Erkenntnis auf der Grundlage des unvoreingenommenen Eintauchens in das visuell Wahrnehmbare bleibt aber unbeantwortet, wenn eine begrifflich differenzierte Verankerung der konzentrierten Wahrnehmungslenkung unklar ist oder ganz fehlt (Inga 706-715, III.6). Auch aus der fehlenden Übersicht über das Produkt kann folgen, dass die übende Person ihr Handeln wie durch einen Tunnelblick geleitet auf die Korrektur kleinster Details verengt. Sie erlebt sich als «*verstrickt*» zwischen Vorstellung, Realität und der dabei möglicherweise immer größer werdenden Diskrepanz zwischen beiden. (Elsa 682-697, I.3.4)

III.2: Blickvarianten

Die übende Person kann aus unterschiedlichen Richtungen, mit variierendem Abstand und mit einem jeweils gewählten Fokus auf bestimmte Anhaltspunkte ihren Blick lenken, wodurch ihr Verhältnis zum Motiv oder Produkt beeinflusst wird. Der «andere Blick», welcher die übende Person Neues im vermeintlich Bekannten entdecken lässt, kann zu einem im übertragenen Sinne «anderen Blick» auch auf optisch noch nicht wahrnehmbare Qualitäten wie beispielsweise am entstehenden Produkt erst zu entdeckende Gestaltungsregeln führen. Im übertragenen Sinne kann auch ein neuer Blick der übenden Person auf ihre eigene innere Verfasstheit gegenüber der von ihr auszuführenden künstlerischen Übung auftreten. Ebenso kann die übende Person im Hinblick auf bildnerische Ausdrucksweisen von Mitübenden in der Ausbildungsgruppe neue Aspekte entdecken. Unerwartete Herausforderungen können durch Momente auftreten, in denen die visuelle Aufmerksamkeit von der übenden Person fehlgeleitet wird. Hingegen kann sie durch das gänzliche Aussetzen der visuellen Wahrnehmung als Strategie zur Überwindung von Irritation und Unsicherheit ihre Handlungsfähigkeit herstellen.

Vorausblick und Kontrolle – Abstand und Feingefühl

In der prozesshaften Verwobenheit von Reflektieren und Handeln (vgl. Kategorie I), welche den künstlerischen Übungen zugrunde liegt, lenkt die handelnde Person den intentional gerichteten Blick wie in einer Pendel-

bewegung abwechselnd auf das Produkt, auf das sichtbare abzubildende Modell oder Motiv und auf das innerlich vorausschauend vorgestellte Bild. Indem sie sich mithilfe von begrifflich-sprachlichen Fixierungen wie beispielsweise Rundung, Verdunklung, dunkler Strich, Kanten, Formen, Farben und vielen weiteren an visuell-ästhetisch relevanten Anhaltsmomenten orientiert, kann sie eine innere Ausgangslage für ihre Handlungssicherheit erlangen. Über die Spiralbewegung des Handelns im Umgang mit Ungewissheit (vgl. Kategorie I) und den labyrinthartigen Weg im Umgang mit Gegensätzen und Widersprüchen (vgl. Kategorie II) hinaus spannt die übende Person mit dem «anderen Blick» in einem nicht-linearen Erkenntnisvorgang ein Aufmerksamkeitsnetz aus visueller Wahrnehmung und sprachlicher Benennung mit einem jeweils spezifischen Handlungsmuster.

Elsa 566-571: oder auch diesen diese Übergänge halt ehm .. raussetz also dieses Lockere . einfach drauf zu en paar Striche machen und dann zu gucken was . ehm was rauskommt ehm fand ich sehr schwer . weil ich ehmm immer gedacht hab wenn ich einsetze muss ich schnell gucken dass er auch im Kontext steht damit es dann eins wird

Im Vergleich zu einem Zeichenstil, den Elsa zuvor möglicherweise als eine angespannt geführte Umsetzung komplexer und von außen vorgegebener Liniengebilde oder von gegeneinander abgegrenzten Hell- und Dunkelwerten sowie Formen gekannt hat, erfüllt sie die Aufgabenstellung «Übergänge» beim Kohlezeichnen «locker». Das «Lockere» kann sich außer auf die Handhabung des Kohlestiftes auf dem Papier auch – und möglicherweise gleichzeitig – auf die von Hell nach Dunkel fließend ineinander übergehend zu gestaltenden Grauwerte beziehen. Weiterhin kann es bedeuten, dass Elsa auf eine innere Verfassung verweist, die nicht angespannt, sondern locker ist.

Von einem nicht näher bestimmten Innen ausgehend führt sie ihre Bewegung mit dem Zeichenstift gezielt aus: «raussetz ... einfach drauf zu en paar Striche». Kurz darauf folgt ihr prüfender Blick, der das Ergebnis vergleicht mit ihrem der Aufgabenstellung entsprechenden inneren Bild der zu schaffenden Übergänge und dem bereits von ihr Geschaffenen – «Kontext». Während sie auf der Handlungsebene locker agiert, hält sie parallel dazu auf der gedanklichen Ebene die Notwendigkeit des zeitnah prüfenden, vergleichenden Blicks fest im Bewusstsein: «... weil ich ehmm immer gedacht hab wenn ich einsetze muss ich schnell gucken dass er auch im Kontext steht damit es dann eins wird ...». Indem sie die verschiedenen relevanten Dimensionen aufmerksam berücksichtigt, begleitet sie die lockere Ausführung einiger weniger Striche durch angespannte Konzentration. Auf diese Weise strebt Elsa die Urteilsgrundlage für das Resultat ihrer einzelnen kurzen Hand-

lungssequenzen und die darauf basierende vorausblickende Handlungsplanung der noch zu vollziehenden Schritte an. Der einzelne Handlungsschritt wird von ihr rück- und vorblickend so geplant, dass er in der Summe aller Handlungsschritte als einem Ganzen aufgehen kann. (II.1.4)

Elsa 577-590: und dann isses so ausgerutscht dass ich einmal zu feste aufgedrückt habe ehm . dann hat man hab ich mich erst mal geärgert . hatte wieder Abstand genommen hab mir das ne Zeit lang angeguckt und dabei dann gleichzeitig eh geschaut und kontrolliert ehm wo muss ich die nächsten Striche hinsetzen dass es wieder inne inne Rundung reinkommt und ehm dann überlegt wiie wo ich noch mehr Striche hinsetzen muss um die um die eh Verdunklung ehm zu machen ehm

Elsa unterläuft beim Schraffieren mit dem Kohlestift ein Missgeschick. Sie drückt unbeabsichtigt zu kräftig mit dem Stift auf das Papier auf, wodurch der produzierte Kohlestrich zu dunkel gerät. Zudem hat sie ihn ebenfalls unbeabsichtigt außerhalb der Rundung, in der eine Verdunklung geschaffen werden soll, platziert. Sie erwähnt kurz ihre Verärgerung über den Fehler und spricht dann über die einzelnen Schritte ihrer Strategie zu dessen Korrektur.

Sie nimmt Abstand von der Kohlezeichnung und unterbricht die weitere Produktion für eine gewisse Zeit, in der sie ihren Blick zunehmend intensiv auf das Produkt richtet. Der Abstand zum Produkt und die Unterbrechung des Zeichnens sind möglicherweise die Voraussetzung dafür, dass die notwendige Aufmerksamkeit für den analysierenden Blick auf die entstandene Situation aufgebracht werden kann. Elsa nimmt diese Analyse vor, indem sie ihre Augen suchend über das Produkt schweifen lässt. Die Formulierungen «*angeguckt*» sowie «*geschaut und kontrolliert*» lassen darauf schließen, dass sie anfänglich weniger und dann in gesteigertem Maße ihre bewusste Aufmerksamkeit dem Produkt zuwendet. Ihre Aktivität bezieht sich auf den Abgleich dreier Ebenen. Die erste Ebene besteht in dem sichtbaren Produkt in seiner Fehlerhaftigkeit, die zweite in der visuellen Vorstellung von dem Zustand, der erreicht werden soll, und die dritte in der innerlich vorausschauenden Planung der erforderlichen nächsten Handlungsschritte. Diese sich zwischen äußerer visueller Wahrnehmung und innerlich vollzogener bildlicher Vorstellung und Vorausschau hin und her bewegende Aufmerksamkeit korrespondiert mit der Formulierung «*geschaut*». Die dabei von Elsa bewusst dynamisch gelenkte Aufmerksamkeit bezeichnet sie als «Kontrollieren». Im Unterschied zu diesem beweglich abgleichenden, das zukünftige Stadium ihres entstehenden Produktes einbeziehenden

«Schauen» auf das Produkt stellt das «Angucken» des Produktes dessen Fehlerhaftigkeit fest. (I.2.1)

Interviewerin 611-613: *jetzt haben Sie ja gerade so beschrieben wie sie also . zurücktreten beobachten gucken wie gehts weiter wo muss jetzt was passieren ...*

Elsa 619-627: *dann wars kein Problem dann bin ich direkt drauf zu und hab direkt da wo ich gemeint hab was weitergehen musste eh . weitergemalt . bin dann auch gleich wieder zurückgegangen stimmt es jetzt is es jetzt wieder innim ehm . im Einklang und gehört das jetzt so oder wo muss ich wieder hin dann konnt ich wieder ausbessern. also dann dann lief (betont) es wieder also daaa . war dann wieder okay. aber es war halt wie so ne kleine Pause Unterbrechung ehm und Neuorientierung son dunkler Strich*

Die im vorigen Abschnitt deutlich gewordene Strategie zur Behebung eines Fehlers wird von Elsa im Folgenden auch zur Vermeidung weiterer Fehler eingesetzt. Kurze Sequenzen des Schraffierens wechseln ab mit Unterbrechungen, in denen sie aus Abstand das Produkt prüft. Daraus folgt ein steter Wechsel zwischen Aktion und Reflexion zur Vermeidung oder zur zeitnahen Korrektur von Fehlern. Die Reflexion, die wie oben beschrieben im Abgleich dreier Ebenen vollzogen wird, führt Elsas Formulierungen nach zu schließen über die visuell-ästhetische Qualität hinaus zu einem Erleben, das an klanglich-musikalisches Erleben angelehnt ist: «*stimmt ... Einklang ... gehört*». Damit verweist sie darauf, dass sie die Stimmigkeit des Produktes nicht allein durch den distanziert prüfenden Blick des einzelnen Striches im Verhältnis zum Ganzen erlebt, sondern dass ein innerlich tieferes Einfühlungsvermögen angesprochen ist, in welches das rein optische Geschehen hinüberleitet. In der Frage «*oder wo muss ich wieder hin*» kommt Elsas starke Identifizierung mit der wiederholt korrigierenden Tätigkeit am Objekt zum Ausdruck. Sie fühlt sich in das Objekt ein und fragt nicht danach, wohin sie die Zeichenkohle befördern, sondern wohin sie selbst sich begeben «*muss*». Ihrer Ansicht nach besteht eine Notwendigkeit, vergleichbar einer Regel, die sie erkennen muss, um die Zeichnung fortsetzen und deren Stimmigkeit und Einklang wiederherstellen zu können. Aus dem Erkennen der Regel kann die Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit resultieren: «*dann konnt ich wieder ausbessern*». Die wiederaufgenommene Tätigkeit ereignet sich von anderer, neutraler Stelle aus initiiert wie in einer Routine: «*also dann dann lief (betont) es wieder*». Nachdem Elsa aus der beim Schraffieren zuvor möglicherweise bestehenden Routine durch den einzelnen, zu dunkel geratenen Strich herausgefallen ist, gewinnt sie mittels ihres prüfenden, einfühlenden Blicks die Neuorientierung für eine wieder

aufzunehmende, neue Routine und Sicherheit: *«also daaa . war dann wieder okay»*. (I.2.3)

Vergleichend blicken und abgucken

In den oben dargestellten Wechseln der Aufmerksamkeitsrichtung im Blick der übenden Person und im Zusammenwirken mit ihrer Orientierung an ästhetisch relevanten Begriffen stellt sie Vergleiche zwischen den verschiedenen Ebenen an: Wo bestehen sichtbare Unterschiede und wo finden sich Übereinstimmungen? Daraus gezogene Schlüsse geben den Orientierungsrahmen für die nach jeder Unterbrechung des Schraffierens, welche die Voraussetzung für eine distanzierte Betrachtung bildet, als Nächstes zu planende und auszuführende Vorgehensweise. Weitere Vergleichsebenen können hinzutreten, wobei die übende Person den Blick real wie auch im übertragenen Sinne auf sich selbst oder ihre Mitübenden und deren sowie die eigene Handlungsweise lenkt.

Elsa 400-405: was en weiteres sehr spannendes Projekt war war das Postkartenmalen .. ehm ... ja einfach dass ich hinterher en Bild hin . eh oder gemalt hatte was dann wirklich nach Postkarte ähnlich sah ehm . das hatt ich . am Anfang der Ausbildung gesehen und oh sind die alle toll hier . und ehm hinterher hatt ichs dann selber geschafft so zu malen

Elsa erlebt das Kopieren eines Kunstpostkartenmotivs in Aquarellschichttechnik als ein *«sehr spannendes»* Projekt. Sie ist erwartungsvoll gegenüber einem Geschehen, bei dem ungewiss ist, ob und ggf. in welcher Form es eintritt.

Die Aufgabenstellung, in Aquarellschichttechnik anhand einer Kunstpostkarte die Kopie eines Gemäldes zu malen, ist konkreter auf ein Endprodukt zielgerichtet als beim Kohlezeichnen. Anders als beim Kohlezeichnen bietet sich hier zwar die Zielorientierung in Form der Kunstpostkarte eindeutig dem Blick dar. Ungewiss und *«spannend»* ist aber – wie beim Kohlezeichnen und auch Porträtzeichnen –, ob das Ziel überhaupt, und wenn ja, auf welchem Weg genau, erreicht werden kann. Am Ende des Prozesses will Elsa das Produkt zunächst mit ‚hingekriegt‘ (*«en Bild hin»*) möglicherweise als nur zufällig geglückt bewerten und zweifelt an ihrer selbst vollbrachten Leistung. Sie formuliert dann aber wertschätzender, dass sich dem vergleichenden Blick auf die wiederzugebende Vorlage und ihr Produkt ein gelungenes Ergebnis darbietet: *«hinterher en Bild gemalt hatte was dann wirklich nach Postkarte ähnlich sah»*. Ihr Vergleich bezieht sich aber ebenfalls auf den Unterschied zwischen dem Können der Fortgeschrittenen, deren

gelungene Aquarelle sie zu Beginn ihrer Ausbildung bewundert, und ihrem anfänglich von sich selbst angenommenen Unvermögen, zu vergleichbaren Resultaten zu gelangen. Erst als sie ihr eigenes, gelungenes Produkt vor Augen hat, gesteht sie sich das gleiche Können zu wie ihren ehemals bewunderten, fortgeschrittenen Mitübenden. An dem fertigen Produkt zeigt sich ihrem Blick das Ergebnis der erfolgreichen Entwicklung ihrer Fähigkeiten im Verlauf dieses Projektes mit ungewissem Ausgang, das sie zugleich erwartungsvoll durchgeführt hat.

Elsas mit bewunderndem Staunen einhergehender Blick auf die Produkte der anderen, fortgeschrittenen Mitübenden zu Beginn ihrer Ausbildung ist am Ende offen für das eigene Produkt und seine Qualität. Diese dokumentiert sichtbar die anfänglich von ihr bezweifelte eigene Entwicklungsfähigkeit. Im Vergleich ihrer erbrachten Leistung mit den zu Beginn der Ausbildung bewunderten malerischen Fähigkeiten kann sie ihre anfänglich bestehenden Selbstzweifel ausräumen. Elsas Orientierungsrahmen für den Vergleich ist ein doppelter: Sie misst ihren Erfolg einerseits am eigenen und fremden malerischen Können sowie andererseits in den zeitlichen Kategorien «am Anfang ...» und «... hinterher». (III.1.1)

Elsa 594-609: ehm ja und dann war auch nochn Teil von von Vergleichen halt auch da . wo man dann bei den andern gesehen hat wie die das dann hingekriegt ham wenn die das dann leichter oder in in helleren ehm Nuancen halt hingekriegt haben . da warn dann noch so . ehm ... bei mir halt . ehm so Fragen warum is das bei mir so kräftig und warum krieg ich das nich leicht hin warum krieg ich das nich locker und fließend hin ehm . also es gingen ganz viele psychologische Gespräche in mir ab während der Zeit weil für mich das eigentlich immer en Bild von mir selber is und ehm .. ich ne Wunschvorstellung von mir habe die nich existiert also die wirklich nur bei mir im Wunsch da is (lacht) und ich halt mich durch das Zeichnen auch noch mal ganz anders wahrgenommen habe und . ehm . reflektieren konnte . und ehm . ja Stärken und halt auch Schwächen sehen konnte und das war halt sehr spannend

Die Arbeit in der Gruppe beim Kohlezeichnen führt dazu, dass Elsa Vergleiche anstellt, indem sie Unterschiede zwischen ihrem Produkt und den Ergebnissen anderer Gruppenmitglieder sieht. Aus ihrer Beobachtung schließt sie, dass die anderen Teilnehmenden leichter als sie selbst zu ihren Ergebnissen kommen. Damit kann gemeint sein, dass «die anderen» bei der motorischen Ausführung der Striche weniger fest mit dem Stift aufdrücken oder dass es ihnen weniger schwer fällt, beim Schraffieren innerlich locker und zugleich konzentriert zu sein und zudem den erforderlichen Abstand

und die Kontrolle aufzubringen. Elsa knüpft vergleichende Fragen an die eigene Arbeitsweise im Unterschied zu der Arbeitsweise und den entsprechenden Arbeitsergebnissen der anderen Gruppenmitglieder an. Die für den vergleichenden Blick sichtbar unterschiedlichen Resultate verschiedener Art und Weise zu schraffieren führen sie zu der Frage nach der Korrespondenz zwischen Handlungsweise und Qualität der erzielten hellen oder dunklen Nuancen. Das Produkt *«leichter oder in in helleren ehm Nuancen halt hingekriegt»* zu haben, kann sich sowohl auf die innerlich weniger angestrenzte Haltung als auch auf das äußerlich leichtere Aufsetzen der Kohle beziehen. Elsa schraffiert demnach nicht leicht, locker und fließend, sondern indem sie innerlich vergleichsweise angestrenzter und äußerlich fester den Kohlestift aufdrückt, was zu sichtbar dunkleren Nuancen führt. Durch ihre individuelle, durch schweren Druck auf den Stift gekennzeichnete Handhabung des Materials fällt es ihr möglicherweise schwerer als den Mitübenden, hellere Nuancen zu produzieren, welche die Herstellung fließender Übergänge erleichtern könnten: *«dann war auch nochn Teil von von Vergleichen halt auch da . wo man dann bei den andern gesehen hat wie die das dann hingekriegt ham wenn die das dann leichter oder in in helleren ehm Nuancen halt hingekriegt haben»*.

Diese aus dem vergleichenden Blick resultierende Beobachtung veranlasst Elsa zu einem inneren Dialog, in welchem sie sich selbst befragt: *«da warn dann noch so . ehm ... bei mir halt . ehm so Fragen warum is das bei mir so kräftig und warum krieg ich das nich leicht hin warum krieg ich das nich locker und fließend hin»*. Sie sucht nach der Begründung dafür, warum sie nicht *«locker und fließend»* wie die anderen vorgeht und nicht zu gleichen Ergebnissen mit *«locker und fließend»* gestalteten Übergängen gelangt wie sie. Ihr vergleichender Blick auf ihr Produkt und auf die Arbeiten der anderen Teilnehmenden veranlasst sie zur Reflexion ihrer eigenen, individuellen Art und Weise vorzugehen und ermöglicht ein tieferes Verständnis für die daraus resultierende Konsequenz für das individuell erscheinende Aussehen ihres eigenen Produktes.

Diese reflektierenden Gedankengänge, die aus dem vergleichenden Blick resultieren, vollzieht Elsa im Verlauf der Übung fortwährend und in großem Umfang. Sie bezeichnet sie als innerlich geführte psychologische Gespräche, wobei unklar bleibt, wer ihr Gesprächspartner ist. Es handelt sich um Selbstgespräche, die in einer Eigendynamik verlaufen, die von Elsa nicht systematisch gesteuert wird: *«es gingen ganz viele psychologische Gespräche in mir ab während der Zeit»*. Die Ursache für diese Dynamik liegt darin, dass Elsa ihr bisheriges Selbstbild aufgrund der Reflexion, die aus dem vergleichenden Blick resultiert, als unrealistische Wunschvorstellung erkennt: *«weil für mich das eigentlich immer en Bild von mir selber is und ehm .. ich ne Wunschvorstellung von mir habe die nich existiert also die wirk-*

lich nur bei mir im Wunsch da is (lacht)». Diese gewonnene Einsicht macht ihr nicht nur den Wunschcharakter ihres bisherigen Selbstbildes bewusst, sondern führt ihr im übertragenen Sinne das real existierende Bild von sich vor Augen. Diese Erfahrung ist möglicherweise überraschend oder verunsichernd und es erfolgt eine Distanzierung durch das Lachen.

Elsas Bilanz bezüglich ihrer Erfahrung besteht darin, dass beim Kohlezeichnen eine weitere und andersartige Möglichkeit der Selbsterfahrung durch Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion gegeben ist. Mit welcher Art von Selbsterfahrung, die zuvor stattgefunden hat, hier verglichen wird und welche Möglichkeiten sonst bestehen, bleibt unerwähnt: *«und ich halt mich durch das Zeichnen auch noch mal ganz anders wahrgenommen habe und . ehm . reflektieren konnte».* Für den vergleichenden Blick, der sich auf das eigene Produkt und die Produkte der anderen richtet, können an den äußeren Kohlezeichnungen innere Stärken und Schwächen möglicherweise anders als sonst sichtbar werden: *«und ehm . ja Stärken und halt auch Schwächen sehen konnte».* Elsas resümierende Bewertung ihrer Erfahrung mit dem vergleichenden Blick beim Kohlezeichnen als *«sehr spannend»* kann sich darauf beziehen, dass diese mit Offenheit erwartet wird und es zugleich ungewiss ist, wie sie zustande kommt, welcher Art sie ist und schließlich, welche Bedeutung sie bezüglich des eigenen Selbstbildes und des Umgangs mit eigenen Stärken und Schwächen hat. (I.2.2)

Inga 694-744: *ja ich erinnere mich (lacht) ich erinnere mich an ehm genau an das was mir eigentlich total Spaß macht das is Kopieren von dieser . Karte und dann aber der Arbeitsauftrag war nicht mit Bleistift vormalen sondern Flächen .. und dann .. diesen ersten Pinselstrich zu tun war schon ne ziemlich große Überwindung das weiß ich noch weil ich halt .. ja weil da nicht die Fläche irgendwie grün war und dann ja dann erst mal alles blau . hö . und dann hinterher mit Gelb drüber . hä ja weil wir hatten ja natürlich auch nicht die Farben und mischen auf dem Blatt . hab dann nur so gedacht ou . hä jetzt könnte mein Produkt aber gefährdet sein weil das kann ich glaub ich und hatte dann da so gedacht ou . ha dann bin ich son bisschen da zurückgefahren und hab da o mein Produkt wird blöd weil . ich das nicht kann .. und so ne gewisse Unsicherheit da war und wo ich dann erst mal geguckt hab was die anderen machen ... und die anderen haben sich auch nicht getraut (lachen) und dann ehm . wars en bisschen schwierig dann hab ich das wieder gelassen bei den anderen zu gucken weils auch nichts genützt hat die anderen auch bei mir geguckt haben*

Der Spaß, den das Kopieren einer Kunstpostkarte Inga *«eigentlich»* bereiten könnte, erlebt sie als eingeschränkt durch die Anforderung, die Farbflächen

ohne Bleistiftvorzeichnung zu malen. Der Beginn des Malens ist für sie nicht von ihrer Schaffensfreude, sondern von Überwindung geprägt. Sie setzt bei der Begründung dafür, dass der erste Pinselstrich Überwindung kostet, damit an, dass sie vage auf sich verweist: *«weil ich halt»*. Sie schwenkt dann um auf die zu malende Fläche, die farblich nicht genau bestimmt, sondern *«irgendwie grün war»*. Die Farbe der Fläche wird aus den Schichten zweier Farben, zuerst Blau und danach Gelb, erst erzeugt: *«und dann ja dann erst mal alles blau . hö . und dann hinterher mit Gelb drüber . hä»*. Diese Vorgehensweise ruft Verwunderung, Erstaunen oder auch Verunsicherung bei Inga hervor, die sie in den Ausrufen *«hö ... hä»* zu verstehen gibt. Da Inga die Aufgabe, die Farbe Grün durch Schichten von Blau und Gelb zu erzeugen, aber zugleich als selbstverständlich erachtet, ist diese Irritation, wie mögliche weitere Irritationen, in Verbindung mit der Aufgabenstellung für sie erwartbar: *«weil wir hatten ja natürlich auch nicht die Farben»*. Inga hat die gedanklich-analytische Klarheit über die Bedingungen und darüber, was zu tun ist: *«und mischen auf dem Blatt»*. Ihre Irritation überwindet sie dadurch aber nicht handelnd, sondern sie denkt weiter, dass die Anforderung, die Farbe Grün aus den Grundfarben zu erzeugen, die Erreichbarkeit des Zieles gefährdet: *«hab dann nur so gedacht ou . hä jetzt könnte mein Produkt aber gefährdet sein»*. Sie weiß nicht sicher, ob sie die Fähigkeit hat, die Handlung auszuführen: *«weil das kann ich glaub ich»*.

Ihre Überlegung zieht nach sich, dass sie von der Situation abrupt ein wenig Abstand nimmt: *«dann bin ich son bisschen da zurückgefahren»*. Sie stellt überrascht fest, dass sie die Aufgabe nicht zu ihrer Zufriedenheit erfüllen wird, weil ihr trotz ihres Wissens darüber, was zu tun ist, das erforderliche Können fehlt: *«und hab da oh mein Produkt wird blöd weil . ich das nich kann»*. Dabei stellt sich eine nicht genau zu benennende, aber deutlich spürbare Unsicherheit ein: *«und so ne gewisse Unsicherheit da war»*.

Daraufhin wechselt sie ihre Strategie. Sie denkt nicht länger über die Situation nach, sondern wendet ihren Blick auf das, was die Mitübenden tun, um mit der gleichen Herausforderung umzugehen: *«und wo ich dann erst mal geguckt hab was die anderen machen»*. Die Formulierung *«erst mal»* lässt darauf schließen, dass sie durch die Beobachtung der Arbeitsschritte ihrer Mitübenden Anregungen zu erhalten hofft, die sie selber umsetzen kann, um so das Malen beginnen zu können. (III. 5.4)

Inga sieht bei dem Vergleich ihrer Situation mit der ihrer Mitübenden aber, dass diese mangels Mut genauso wenig zu handeln in der Lage sind wie sie selbst: *«und die anderen haben sich auch nicht getraut»*. Ihr suchender Blick nach einem von ihr nachzuahmenden Handlungsansatz bei den Mitübenden findet keinen Anhaltspunkt, wie die *«gewisse Unsicherheit»* zu überwinden ist, und sie bricht ihre aussichtslose Suche nach einer Handlungsorientierung ab: *«dann hab ich das wieder gelassen bei den anderen zu*

gucken weils auch nichts genützt hat». Ihr Blick auf die Mitübenden zeigt ihr vielmehr, dass diese sich in einer vergleichbaren Situation befinden wie sie selbst. Sie wenden ihrerseits ihre Blicke auf Inga, um zu beobachten, wie sie die Tätigkeit in Angriff nimmt: *«die anderen auch bei mir geguckt haben»*. Aus den verschiedenen Blickrichtungen spiegeln sich die Beteiligten gegenseitig ihre Situation. (III.6)

Inga 715-730: *und . hm hab dann irgendwann angefangen .. einfach zu malen . glaub ich hab sogar mit Gelb angefangen weil das is die . die die hellste Farbe (lacht) von und im Prinzip nich zu sehen hab das Blatt eigentlich bemalt und habs gar nicht gesehen . dann hatt ich auch die drei roten Pferde von Franz Marc und dann . war das so impulsiv dieses Bild (lacht) und ich hab mit meinem Gelb so so zart gemalt dass mans gar nicht gesehen hat (lacht) und dann war aber dieser erste Schritt war dann doch schon boah ich hab was gemacht und hab bei den anderen geguckt und hab gedacht hui sind die Blätter sind aber schon bunt ich hab jetzt ne halbe Stunde Gelb gemalt und man sieht gar nichts (lacht) und da hab ich so das Gefühl gehabt ich müsste noch mal neu anfangen weil . ich hätte den Schritt noch gar nicht gemacht hab . aber eigentlich hatte ich den innerlich dann schon gemacht . und alle haben bei mir geguckt und haben gedacht hä . Pferde im Nebel oder was weil man nichts gesehen hat (lacht) kann ich mich noch dran erinnern als obs gestern gewesen wär . das war irgendwie so . hm . ja super*

Zu einem nicht näher bestimmten Zeitraum beginnt Inga ohne Komplikation mit der Tätigkeit des Malens: *«hab dann irgendwann angefangen . einfach zu malen»*. Sie weiß nicht genau, mit welcher Farbe sie angefangen hat zu malen, stellt sie aber als eine Besonderheit dar: *«glaub ich hab sogar mit Gelb angefangen»*. Die Begründung für die Farbwahl ist ihr möglicherweise deshalb noch mehr oder weniger deutlich in Erinnerung, weil sie diese aufgrund der Überlegung getroffen hat, dass Gelb die hellste der zur Verfügung stehenden drei Grundfarben ist: *«weil das is die . die die hellste Farbe (lacht) von»*. Inga entscheidet sich möglicherweise aufgrund ihrer Unsicherheit (siehe voriger Abschnitt, Inga 694-744) aus Vermeidungstaktik für diese hellste Farbe, die *«im Prinzip nich zu sehen»* ist, sodass ihre Handlung ohne äußerlich sichtbare Konsequenz bleibt: *«hab das Blatt eigentlich bemalt und habs gar nicht gesehen»*. Ihre Strategie, mit so zarter Farbe zu malen, dass sie unsichtbar ist, führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer Malweise und dem im Vergleich dazu kraftvollen Motiv der roten Pferde von Franz Marc. Indem sie diesen Vergleich ins Komische wendet, will sie möglicherweise Distanz herstellen zu der sich daraus ergebenden Herausforderung,

so zu malen, dass die Farbe deutlich sichtbar wird: *«dann hatt ich auch die drei roten Pferde von Franz Marc und dann . war das so impulsiv dieses Bild (lacht) und ich hab mit meinem Gelb so so zart gemalt dass mans gar nicht gesehen hat (lacht)»*.

Sie lenkt ihr Augenmerk hinsichtlich der Konsequenz aus ihrem zögerlichen Beginn nicht auf das auf dem Papier mehr oder weniger sichtbare Ergebnis, sondern im Vordergrund steht ihr Staunen darüber, trotz ihrer Unsicherheit (vgl. voriger Abschnitt, Inga 694-744) und früher als erwartet tätig geworden zu sein: *«und dann war aber dieser erste Schritt war dann doch schon boah ich hab was gemacht»*. Möglicherweise ist es für sie eine neue und unerwartete Erfahrung, trotz Unsicherheit darüber, wie ein bestimmtes Ziel zu erreichen ist, zu handeln. Nach diesem ersten Schritt wendet sie ihren Blick auf die Ergebnisse der Mitübenden: *«und hab bei den anderen geguckt»* und bemerkt durch den Vergleich ihres Ergebnisses mit den Ergebnissen der anderen den Unterschied zwischen ihrem unsichtbaren Gelb und den sichtbar bunten Blättern der Mitübenden. Zusätzlich reflektiert sie die zeitliche Dimension hinsichtlich des Zusammenhangs von Entstehungsdauer und sichtbarem Ergebnis. Die Blätter der Mitübenden zeigen nicht nur deutlicher, sondern auch früher als Ingas Blatt eindruckliche Ergebnisse des Malens: *«und hab gedacht hui sind die Blätter sind aber schon bunt ich hab jetzt ne halbe Stunde Gelb gemalt und man sieht gar nichts (lacht)»*. Durch diesen Vergleich der Ergebnisse in Verbindung mit der zeitlichen Dimension fühlt sich Inga erneut dahingehend verunsichert, ob sie überhaupt tatsächlich und in der richtigen Weise mit dem Malen begonnen hat: *«und da hab ich so das Gefühl gehabt ich müsste noch mal neu anfangen weil . ich hätte den Schritt noch gar nicht gemacht hab»*.

Ingas Fazit ist ambivalent. Die Frage, ob sie den ersten Schritt gemacht hat oder nicht, beantwortet sie in zweierlei Hinsicht. Da sie im Vergleich zu den Mitübenden auf ihrem Papier trotz ihres halbstündigen Malens noch keine Farbe sichtbar auf das Papier gebracht hat, bewertet sie den entscheidenden ersten Schritt als noch nicht gemacht. Daraus folgt ihre Überlegung, noch einmal neu und dabei entschieden anfangen zu müssen. Gleichzeitig hat sie das innere Erleben, trotz der Unsicherheit über den Ausgang ihres Handelns bereits tätig geworden zu sein: *«aber eigentlich hatte ich den innerlich dann schon gemacht»*. Die äußerlich sichtbare Konsequenz ihres Handelns steht im Widerspruch zu dem inneren Erleben ihrer Aktivität. Anders als Elsa zieht sie aber keine Schlussfolgerung aus dieser Irritation hinsichtlich ihres Selbstbildes und dessen möglicher Korrektur. Sie stellt vielmehr eine Distanz zu der durch ihr zögerliches Malen entstandenen Situation her, indem sie ihre Annahme bezüglich dessen, was die Mitübenden über ihr Produkt denken, in ironischer Weise zum Ausdruck bringt:

«und alle haben bei mir geguckt und haben gedacht hä . Pferde im Nebel oder was weil man nichts gesehen hat (lacht)».

Sie steht mit dieser Art und Weise zu agieren – zu malen, als ob sie malt – sich und ihrem anvisierten Handeln im Wege, korrumpiert damit ihren eigenen Impuls und verhindert so zugleich ihr mögliches Scheitern. Ihre lebhafteste Erinnerung an dieses Erlebnis und das vage und zugleich positive Fazit drücken erneut ihre Ambivalenz und ironische Distanz zu der Situation aus: *«kann ich mich noch dran erinnern als obs gestern gewesen wär . das war irgendwie so . hm . ja super».* (III.7)

Rosa 379-388: *was ich spannend fand war das Zeichnen . ein Porträt zeichnen ... wie das . ja und bei den anderen Sachen dass jeder jeder in seinem Stil immer immer gezeichnet hat also man konnte jeden ganz genau erkennen . wer das gemacht hat nicht wer drauf war*

Beim Porträtzeichnen wie auch bei anderen Disziplinen künstlerischen Übens erkennt Rosas vergleichender Blick auf die verschiedenen Produkte der Mitübenden individuelle Ausprägungen von unterschiedlichen Arbeitsstilen. Ihr Blick richtet sich also nicht allein auf die sichtbaren Endprodukte (und vergleicht die Zeichnungen mit den Modellen hinsichtlich der Wiedererkennbarkeit), sondern im übertragenen Sinne auf die verschiedenen Stile , ein Produkt hervorzubringen. Die individuelle Arbeitsweise wird für die betrachtende Person durch den vergleichenden Blick am jeweiligen Produkt sichtbar, das sich der produzierenden Person zuordnen lässt. Rosa spricht verallgemeinernd von ihrer Erfahrung und bezieht sich möglicherweise in ihr Fazit ein – auch an ihrem eigenen Produkt können die Mitübenden erkennen, dass sie es in ihrem Stil, auf ihre individuelle Vorgehensweise hergestellt hat. Sie geht aber nicht so weit wie Elsa, die sich durch die Reflexion des Zusammenhangs zwischen ihrer individuellen Arbeitsweise und dem Erscheinungsbild ihres Produktes im Vergleich mit ihren Mitübenden in ein neues Verhältnis zu ihrem Selbstbild setzt.

Aus Versehen oder blind agieren

Die in den vorangegangenen Abschnitten herausgearbeiteten Dimensionen des anderen Blicks lassen sich kontrastieren mit Interviewpassagen, in denen ausdrücklich die Rede ist vom Handeln aus Ver-sehen oder vom blinden Agieren (vgl. I.3.2), von nicht oder noch nicht sichtbaren Aspekten in für eine künstlerische Übung wichtigen Augenblicken.

Elsa 374-391: *ja wie wichtig es is eigentlich oder wie wie konzentriert man sein muss um . ehm .. diese diese Übergänge in einer Harmonie*

hinzukriegen und . wie . störend es ist wenn man mal en Ausrutscher hat oder . was heißt nich unbedingt störend sondern . wie wie . ehm .. auffallend es is wenn da irgendwie das nich im Einklang is sondern maln Strich aus Versehen durch irgendwas stärker oder dunkler geworden is und was das für Konsequenzen hat .. also das is eigentlich en weitreichende ehm ja ne weichreichemweitreichende ehm Ausgang hat wenn man machten zu dunklen Strich und muss halt das ganze Bild danach wieder ausrichten ne . dass das dann wieder alles wieder im im im Einklang is und ... diese vorsichtig dieses Vorsichtgsein dieses Herantasten dieses . Feinfühlige . ehm daran halt üben zu können das war sehrsch sehr sehr spannend ..

Elsa sieht ein hohes Maß an Konzentration als Voraussetzung dafür an, dass beim Kohlezeichnen harmonische Übergänge von Hell nach Dunkel erzielt werden. Ein Missgeschick, «*en Ausrutscher*» aus Mangel an Konzentration auf die auszuführende Handbewegung mit dem Stift kann einen zu dunkel geratenen Strich zur Folge haben, der aus dem harmonischen Einklang der Übergänge herausfällt. Ihre Formulierung «*Strich aus Versehen*» deutet darauf hin, dass die Bewegung mit dem Kohlestift auf dem Papier ohne den konzentriert gelenkten, prüfenden Blick auf das bereits Geschaffene und dessen Abgleich mit dem innerlich vorgestellten Bild von dem angestrebten Ziel sowie ohne planenden Voraus-Blick auf die auszuführende Bewegung erfolgt. Die Vorsilbe in dem gewählten Wort *Ver-Sehen* bestärkt den Mangel oder das Fehlen dieses, zur Bewältigung der Aufgabe, die «*Übergänge in einer Harmonie hinzukriegen eigentlich*» erforderlichen, konzentrierten Blickens. Die «*Harmonie*» kann sich aber auch auf die innere Verfassung der übenden Person, auf ihr inneres, emotional harmonisches Gleichgewicht beziehen, auf welchem der ausgewogen gelenkte Blick der übenden Person basiert und so mit den äußeren harmonischen Übergängen von Hell nach Dunkel möglicherweise in einer Wechselwirkung steht.

Der «*Strich aus Versehen*» stört Elsas Empfinden von «*Einklang*», womit sie auf eine über das rein visuelle Wahrnehmen hinausgehende akustisch-klangliche Dimension verweist. Auch die Formulierung «*durch irgendwas stärker oder dunkler geworden*» deutet auf ein Erleben, das über die visuelle Wahrnehmung von heller oder dunkler hinaus auf eine motorische Ebene von schwächer oder stärker verweist. Auch die sinnliche Ebene des Tastens, «*dieses Herantasten*», und die innere Haltung der vorsichtigen Behutsamkeit sowie *dieses . Feinfühlige*» führt sie im Zusammenhang mit der Wiederherstellung der «*aus Versehen*» gestörten Harmonie an. Durch diese «*weitreichende*», sensibel wahrnehmende und vorgehende Handlungsweise kann das aus einer Vielzahl von Einzelstrichen bestehende gesamte Bild nach dem einzelnen, zu dunkel geratenen «*Ausrutscher*» von der übenden

Person erneut zum «*Einklang*» gebracht werden. Das Kohlezeichnen bietet durch die dabei «*aus Versehen*» produzierten «*Ausrutscher*» die Möglichkeit, zu üben, diese vielschichtigen Wahrnehmungs- und Handlungsebenen feiner aufeinander abzustimmen. (I.1.2)

Elsa 571-576: ehm .. dann dieses Dunklerwerden ... ich hatte son sone Vorstellung einen harmonischen Übergang zu haben wo man eigentlich keine eh Stufen sieht sondern dass das wie son fließenden Übergang gibt

Elsa bildet sich eine vorausblickend vergleichende Vorstellung von dem, was durch ihr Schraffieren auf dem Papier nicht sichtbar werden soll und von dem, was sichtbar werden soll. Ihre Aufmerksamkeit ist somit auf die noch unsichtbaren visuellen Aspekte von heller und dunkler gerichtet. Sie differenziert ihre Aufmerksamkeit weiterhin auf das zukünftige Vorhandensein oder Fehlen von Stufen oder aber fließenden Übergängen zwischen unterschiedlichen Hell- und Dunkelwerten. Sie hat ein inneres Bild nicht nur von dem, was sie schaffen will («*Übergang*»), sondern zugleich von etwas, was nicht sichtbar werden soll («*keine eh Stufen*»). (I.1.1)

Inga 655-662: glaub das war sogar als es geregnet hat . wo wir das mit dem Blind(betont)zeichnen machen mussten wo wir wo wir was in der Hand hatten und da blind gezeichnet haben und gar nicht dahin geguckt haben was eigentlich total ruhig war und jeder bei sich war und es war aber trotzdem so laut (betont) aber es ging trotzdem (betont) . weil die Atmosphäre (betont) einfach innen drin (betont) so ruhig war

Die Übung des Blindzeichnens beinhaltet, den Blick ausschließlich auf das abzubildende Objekt zu richten und synchron zu der jedes sichtbare Detail konzentriert abtastenden Augenbewegung den Stift auf dem Papier zu bewegen, ohne dabei auf das Blatt zu blicken, um die Zeichnung zu kontrollieren. Das beim Zeichnen sonst erfolgende stete Wechseln der Aufmerksamkeit zwischen den Ebenen Motiv, Vorstellung und Produkt wird umgewandelt zu einem Abgleich der Aufmerksamkeit auf die Synchronizität von Augen- und Handbewegung. Beide Bewegungen können dabei ruhiger gegenüber der sonst üblichen Vorgehensweise erfolgen.

Obwohl das Zeichnen ruhig ist, herrscht Lärm im Atelier, der durch das Hantieren der Mitübenden mit Material, durch Stimmengewirr oder auch durch das Prasseln des Regens verursacht wird: «*was eigentlich total ruhig war ... und es war aber trotzdem so laut*». Jedes Gruppenmitglied ist dabei aber zugleich innerlich gesammelt «*bei sich*». Es ist nicht eindeutig, warum

es in der Situation äußerlich «*so laut*» ist. Ebenso bleibt unklar, ob die innere Ruhe Bedingung oder Folge des blinden Zeichnens ist. Möglicherweise tritt der äußere Lärm in den Hintergrund, da die Übung erfordert, sich ausschließlich auf die Synchronisierung von Augen- und Handbewegung zu konzentrieren, dabei den Blick wie auch den Stift bewusst zu lenken und so «*bei sich innen drin so ruhig*» zu sein. Die gegensätzlichen Dimensionen innere Ruhe und äußere Unruhe können gleichzeitig bestehen. (I.4.1)

Interviewerin 605-606: *haben Sie das noch präsent so Momente wo Sie zum Beispiel mit der Faust da rein gehen oder dieses Feilen oder is das zu weit weg*

Inga 607-627: *hm .. ja doch ich weiß schon noch wie wie ehm . man man dann diese schöne Kugel die dann endlich mal rund gewesen is zwar noch son bisschen ehm unten Halt hatte aber dann doch so eigentlich ganz nett aussah und vollkommen und rund und stimmig und ehm und dann der Arbeitsauftrag kam den wir ja natürlich vorher nicht wussten und dann . so jetzt die Faust da rein . wie . das Schöne jetzt kaputt machen (betont) . erst mal son innerliches . ach nee . und dann aber . ach hm ja okay wenns unbedingt sein muss (lacht) dann son son Schubsen noch mal . ehm . und dann einfach . okay Augen zu und durch ...*

Eine Übung im Plastizieren besteht darin, in Aufbautechnik zunächst eine Kugel zu schaffen, die dann umgestaltet werden soll, indem zunächst ein starker Eindruck mit der Faust von außen auf die Oberfläche vorgenommen wird. Ausgehend davon soll eine doppelt gebogene Fläche als Übergang von dem entstandenen konkaven Eindruck zu der noch bestehenden konvexen Kugeloberfläche geschaffen werden. Inga beschreibt das nach geraumer Zeit erreichte Stadium der fertigen Kugel, «*hm .. ja doch ich weiß schon noch wie wie ehm . man man dann diese schöne Kugel die dann endlich mal rund gewesen is*» und bringt den Gefallen, den ihr der Blick auf das Produkt vermittelt, zum Ausdruck, obwohl es geringfügige Mängel aufweist: «*zwar noch son bisschen ehm unten Halt hatte aber dann doch so eigentlich ganz nett aussah*». Die Arbeit kann als fertig und gelungen angesehen werden, das Produkt stimmt mit der Vorstellung von einer Kugel überein: «*und vollkommen und rund und stimmig*». Möglicherweise stellen sich in diesem Moment ein Erfolgserlebnis und eine Zufriedenheit mit dem Erreichten ein. Inga betont hinsichtlich des darauf folgenden Arbeitsauftrages, dass dieser zwar überraschend, aber zugleich erwartbar gegeben wird: «*und dann der Arbeitsauftrag kam den wir ja natürlich vorher nicht wussten*».

Der Arbeitsauftrag «*und dann . so jetzt die Faust da rein*» beinhaltet, dass die zufriedenstellende Kugel noch nicht das endgültige Produkt ist, und

ruft zunächst Ungläubigkeit hervor: *«wie . das Schöne jetzt kaputt machen»*. Die damit möglicherweise einhergehende Irritation löst zunächst eine innere Verweigerung bei Inga aus: *«erst mal son innerliches . ach nee»*. Sie möchte den schönen An-blick erhalten, findet sich dann aber mit der Herausforderung ab und distanziert sich von der damit möglicherweise einhergehenden Resignation durch ihr Lachen: *«und dann aber . ach hm ja okay wenns unbedingt sein muss (lacht)»*.

Darauf erfolgt ein wiederholtes Stoßen von außen, das Inga der Kugel oder sich selbst gibt oder das sie von jemand anderem erhält: *«dann son son Schubsen noch mal»*. Dieses *«Schubsen»* beinhaltet möglicherweise, sich von der Annahme, die Kugel sei bereits die fertige Plastik, zu lösen. Inga wendet ihren genugtuungsvollen Blick von dem erreichten Ergebnis ab, um die innere Bereitschaft zur Ausführung der diffusen Aufgabenstellung, die sie als destruktiv bewertet (*«jetzt die Faust da rein ... das Schöne jetzt kaputt machen»*), durch einen weiteren, ganz andersartigen Gestaltungsschritt herzustellen. Ohne visuelle Zielvorstellung und mit geschlossenen Augen vollzieht Inga eine unkomplizierte Bewegung mit ihrer Faust durch etwas hindurch und richtet keinen Blick darauf, was sie dabei an dem Objekt verändert und wie. Ein Ziel, das nach der blinden Durchquerung von etwas mehr oder weniger Bestimmtem erreicht ist (*«und dann einfach . okay Augen zu und durch»*), hat sie weder äußerlich noch innerlich im Blick. Ein handelndes Subjekt wird von ihr dabei nicht genannt. Die Bewegungsorientierung *«durch»* kann sich auf die Bewegung ihrer Faust durch das Material der Kugel oder auf ihren inneren Zustand eines Durchgangsstadiums von einer Prozessphase zu einer nächsten beziehen. (IV.1.3)

Rosa 413-414: *Das Witzigste war eigentlich die schwarzen Linien draufzumalen (Lachen) also die Umrandungen.*

Interviewerin 416: *Mhm.*

Rosa 417-424: *Nachdem man das ganze Bild eigentlich so schön (lächelt) farbenfroh schon gestaltet hat, dann doch noch mal mit Schwarz da drüber zu gehen. Also ich habe, ich glaube ich habe mich auch als das weiße Blatt vor mir war gar nicht erst getraut, da überhaupt anzufangen zu malen. Das war auch ein ganz lustiger Prozess. Weil es war einfach eine einmalige Sache. Ich meine, wenn man das einmal anfängt, dann möchte man das gerne auch zu Ende machen. Und das sollte man dann richtig anfangen. (Lachen) Das war halt dann das, was einen zurückgehalten hat, glaube ich.*

Interviewerin 425: *Aber Sie haben sich ja dann doch überwunden und haben ja angefangen.*

Rosa 426: *ja*

Interviewerin 427: *Wie haben Sie das denn geschafft?*

Rosa 426-443: *ja irgendwann kommt bei mir immer der Punkt Augen zu und durch (Lachen) das ist das ist ja muss ja irgendwann ne ich hatte ja Spaß also ich wollte ja das machen das war ja der Punkt . und wenn ich nie anfangen kann ich auch nie etwas machen (lacht) ist so ja (lacht) irgendwann muss man das überwinden (lacht)*

Rosa kommt im Verlauf des Aquarellmalens, in welchem sie *«das ganze Bild eigentlich so schön (lächelt) farbenfroh schon gestaltet hat»* an einen Punkt, an welchem die Aufgabe von ihr fordert, trotz des Gefallens, den sie an dem Bild findet, *«die schwarzen Linien draufzumalen (lacht) also die Umrandungen ... dann doch noch mal mit Schwarz da drüber zu gehen»*. Sie bewertet diese Situation als *«das Witzigste»*, schränkt die Bewertung mit *«eigentlich»* aber sogleich wieder ein, womit sie ihre Ambivalenz gegenüber der Bewertung der Situation ausdrückt. Eine witzige Angelegenheit kann Anlass zum Lachen geben, kann lustig oder auch grotesk sein. Sie kann zugleich Ernst, Wissen und Klugheit beinhalten, voll von geistreicher Leichtigkeit oder auch Übertreibung sein. Dass der schöne, farbenfrohe Zustand, den Rosa dem Bild bereits verliehen hat, mit schwarzen Linien, die etwas umranden, übermalt werden soll, erlebt sie möglicherweise als grotesk. Dabei spielt auch ihre Unsicherheit bezüglich ihrer Bewertung des Bildes eine Rolle. Das Bild ist zwar für die visuelle Wahrnehmung *«eigentlich so schön (lächelt) farbenfroh schon»*, trotzdem aber noch nicht fertig.

Bei ihrem Erklärungsversuch der Situation vergleicht Rosa diese mit der Anfangssituation beim Malen vor dem weißen Blatt. In beiden Situationen fehlt ihr zunächst der Mut, mit dem Malen zu beginnen. Sie schreibt dieser Lage, in der sie sich vor der Aufnahme der Tätigkeit befindet, die alles überragende Bedeutung für den gesamten Prozess zu: *«also ich habe ich glaube ich habe mich auch als das weiße Blatt vor mir war gar nicht erst getraut da überhaupt anzufangen zu malen»*. Weiterhin besteht die Vergleichbarkeit beider Situationen darin, dass der Anfang des Malens *«auch ein ganz lustiger Prozess»* war.

Bei ihrem Vergleich zwischen dem Anfangen und dem Übermalen bleibt *«das Witzigste»*, das Übermalen des farbenfrohen Bildes mit schwarzen Linien, gegenüber dem Beginn des Malens – *«auch ein ganz lustiger Prozess»* – höher bewertet und stellt somit eine Steigerung dar. Um die Steigerung von *«überhaupt»* möglich zu machen, drückt Rosa diese mit dem Superlativ *«das Witzigste»* aus. Der alles überragende und hauptsächliche Aspekt des Anfangens lässt sich nur steigern durch die Wendung des Übermalens ins komisch-übertrieben Groteske.

Rosa begründet verallgemeinernd ihre Bewertung des Anfangens mit der Tätigkeit als *«auch ein ganz lustiger Prozess»* damit, dass dieser einmalig und somit nicht korrigierbar stattfindet: *«weil es war einfach eine einmalige*

Sache». Ihrer Ansicht nach kann der Prozess falsch oder richtig begonnen werden, was weitestreichende Konsequenzen für dessen Ausgang hat: *«ich meine wenn man das einmal anfängt dann möchte man das gerne auch zu Ende machen . und das sollte man dann richtig anfangen»*. Möglicherweise führt die Furcht – *«gar nicht erst getraut»* – vor negativen Konsequenzen, die aus dem «falschen» Anfangen resultieren können, zu einem Hinauszögern des folgenreichen ersten Schrittes: *«das war halt dann das, was einen zurückgehalten hat, glaube ich»*. Ihre zuvor gewählte Formulierung *«Prozess»* scheint zu dem Momenthaften des Anfangens im Widerspruch zu stehen. Sie verweist damit aber darauf, dass dem äußerlich sichtbar werdenden Handeln eine innere Aktivität vorausgeht, die in der Auseinandersetzung mit dem Erleben, *«zurückgehalten»* zu werden, besteht.

Die Interviewerin fragt Rosa danach, wie es ihr trotz des Erlebens, zurückgehalten zu werden, gelungen ist, mit dem Malen zu beginnen. Rosa gibt zur Antwort, dass es sich auf die bei ihr übliche Art und Weise ereignet hat. Nicht sie selber schafft es, den Anfang zu machen. Stattdessen tritt zu einem ungewissen Zeitpunkt (*«irgendwann»*) *«immer»*, also mit Sicherheit, etwas ganz Bestimmtes (*«der Punkt»*) bei ihr ein. Diesen Punkt sucht sie nicht auf und führt ihn nicht selbst herbei, sondern er *«kommt»* von sich aus, und zwar nicht ‚zu‘ ihr, sondern *«bei»* ihr. Damit drückt sie aus, dass *«der Punkt»* in ihrer unmittelbaren Nähe aus einer nicht genannten Richtung und ohne Hinweis auf seinen Ursprung eintrifft.

Sie umschreibt diesen Moment des eintreffenden Punktes sprichwörtlich mit *«Augen zu und durch»*. Das bedeutet, dass sie die Sinneswahrnehmung des Sehens aussetzt. Die Wahrnehmung der Richtung ihrer Bewegung von einem Ausgangspunkt durch etwas Ungenanntes hindurch bleibt hingegen bestehen. Eine Zielrichtung wird von Rosa dabei ebenso wenig angegeben wie ein handelndes Subjekt. Im Gegensatz zu der im vorigen Abschnitt analysierten wortgleichen Formulierung von Inga, die sich auf die Bewegung ihrer Faust durch das Material der Tonkugel hindurch beziehen lässt, ist bei Rosas Aussage kein Bezug zu einer motorischen Bewegung durch ein räumlich-materielles Objekt hindurch gegeben. Daraus lässt sich schließen, dass sie auf eine innere Bewegung des Übergangs vom passiven Zustand, *«zurückgehalten»* zu werden, in einen nächsten Zustand, den des Handelns, verweist.

Rosa setzt suchend eine Definition dieses Punktes an (*«das ist, das ist»*) und bejaht ein subjektloses Unbestimmtes, das einer Notwendigkeit oder einem Zwang unterliegt: *«ja muss ja»*. Wer oder was *«muss»*, worauf sich das ‚Müssen‘ bezieht und zu welchem Zeitpunkt genau es *«irgendwann»* eintritt, bleibt offen. Sie stellt die Rückfrage *«ne»*, weil sie möglicherweise unsicher ist, ob ihre Erklärung zutrifft, und beschreibt dann, worin das Erlebnis für sie bestand: *«ich hatte ja Spaß»*. Das hierbei eingeschobene *«ja»*

kann als Rechtfertigung gegenüber einem Einwand, der von ihr für möglich gehalten wird, verstanden werden. Sie führt ihre Erklärung dafür, dass sie Spaß dabei hatte, dem im Müssen enthaltenen Zwang zu folgen, weiter und präzisiert den Bericht schließlich zu: *«also ich wollte ja»*, womit sie zum Ausdruck bringt, dass sie sich als aus freiem Willen handelndes Subjekt im Zentrum der Situation versteht.

Schrittweise hat sich Rosa dem Kern des Geschehens angenähert. Nach ihrer distanzierten Formulierung *«das ist das ist»* geht sie über zur subjektlosen, Unausweichlichkeit ausdrückenden Konstruktion *«ja muss ja»* und bringt sich schließlich selbst ins Spiel: *«ich hatte»*. Schließlich ist sie bei sich als derjenigen angekommen, die das Geschehen in Gang setzt: *«ich wollte ja»*. Nur wenn sie den Prozess initiiert³⁴, kann er von ihr durchgeführt werden und umgekehrt, *«und wenn ich nie anfangen kann ich auch nie etwas machen»*. Rosa führt ihren Willensimpuls äußerlich sichtbar aus, hat dabei das äußere Geschehen jedoch nicht im Blick: *«Augen zu»*. Sie vollzieht innerlich den Übergang von dem Gefühl, vom Anfangen zurückgehalten zu werden, zum Handeln: *«und durch»*. Dabei fallen ihr selbst herbeigeführter Zustand der ›Blindheit‹ in Verbindung mit der als unausweichlich erlebten Gegebenheit *«ja muss ja»* und dem subjektiv erlebten spielerisch-leichten Aspekt *«ich hatte ja Spaß»* in einen Punkt zusammen.

Dieser von ihr zuvor erwähnte Punkt, der *«irgendwann ... immer»* kommt, bedeutet aber nicht blinden Aktionismus. Sie will etwas Bestimmtes tun: *«ich wollte ja das machen»*. Dieses vollzieht sie aber mit geschlossenen Augen, also ohne auf das äußerlich sichtbare Geschehen zu blicken. Daraus lässt sich schließen, dass sie eher die Bedeutung ihrer innerlich ergriffenen Initiative betont zum Ausdruck bringen will als ihre äußerlich sichtbare Ausführung der Tat, was sie mit dem wiederholt eingefügten *«ja»* bekräftigt. (III.10)

Zusammenfassung zu III.2: Sich neu ins Verhältnis setzen

Künstlerische Übungen beinhalten neben dem Handeln in Ungewissheit (vgl. Kategorie I) und dem Umgang mit Gegensätzen und Widersprüchen (vgl. Kategorie II) Herausforderungen, welche Fehler bei der Durchführung unvermeidlich machen. Damit einhergehende Irritationen können die übende Person herausfordern, in der Reflexion des dabei vielschich-

34 Etwas zu initiieren bedeutet laut Duden, den Anstoß zu etwas zu geben, etwas in die Wege zu leiten. Es bedeutet auch, jemanden mit einem Ritual in eine Gemeinschaft einzuführen, ihn in etwas einzuweihen. Die Herkunft des Begriffs aus dem Lateinischen *inire* = anfangen, eigentlich = hineingehen deutet auf das sich ganz in eine Situation hineinbegebende Handeln eines Subjektes.

tigen Erlebens Bildungschancen durch Differenzverfahren auf unterschiedlichen Ebenen zu ergreifen. Insbesondere durch die Erfahrung, dass – mindestens – zwei verschiedene Arten zu blicken möglich sind (vgl. III.1.2), können die künstlerischen Übungen dazu anregen, die eigene visuelle Wahrnehmung methodisiert zu beobachten. Sie bieten einen Rahmen für Aufmerksamkeits-, Sensibilisierungs- und Öffnungsübungen, worin eine als wahlverwandtschaftlich zu bezeichnende Nähe zur Qualität der Wahrnehmung in der auf Fallverstehen basierenden Orientierung pädagogischen Handelns gesehen werden kann. Die in den vorangegangenen Abschnitten rekonstruierten Umgangsweisen der Interviewten mit diesbezüglichen Herausforderungen zeigen, in welcher unterschiedlichen Richtungen und auf welcher verschiedenen Ebenen die übende Person ihre visuelle Aufmerksamkeit lenken kann:

- Zum einen verfolgt sie mit dem Blick das eigene Handeln und blickt voraus auf daraus weiter zu ziehende Konsequenzen im Sinne einer Pro-spektion.
- Zum anderen führt der Blick auf die Mitübenden, ihre Arbeitsweise und Ergebnisse zum Vergleich mit dem Eigenen, was als Inter-spektion bezeichnet werden kann.
- Zum Dritten erfährt die Aufmerksamkeit, die den Blick auf die äußeren Bedingungen für das Handeln lenkt, eine Umkehrung nach innen im Augenblick, in dem die übende Person die Initiative zum Handeln ergreift. Sie blickt gleichzeitig nach außen und nach innen im Sinne einer Intro-spektion auf die inneren Bedingungen für ihr Handeln.

In der Reflexion ihrer dabei gesammelten Erfahrungen kann sich die übende Person in ein neues Verhältnis zu diesen drei verschiedenen Ebenen setzen.

Insbesondere beim Kohlezeichnen sind drei das Handeln bestimmende Ebenen aufmerksam miteinander abzugleichen. Elsa bildet die visuelle Vorstellung von dem, was sie erreichen will, mit Blick darauf, was von ihr bereits geschaffen ist, sowie vorausblickend darauf, wie sie in diesbezüglich feiner Abstimmung vorgehen will (Elsa 566-571, I.4.1). Ein misslungenes Ergebnis nimmt sie zum Anlass, ihren Blick mit Abstand von der Tätigkeit und vom Produkt zu differenzieren. Indem sie es retrospektiv *anguckt*, analysiert sie den Fehler. Sie *schaut* prospektiv darauf, was sie an welcher Stelle korrigieren, weiterentwickeln und wie sie dabei vorgehen kann. Nach der Korrektur *kontrolliert* sie ihr Produkt abgleichend mit ihrer visuellen Vorstellung von dem, was sie erreichen will (Elsa 577-590, I.2.1). Sie wendet die Strategie an, nach kurzen Handlungssequenzen das jeweilige Ergebnis einer Analyse durch den prüfenden Blick zu unterziehen, und

stimmt die vielschichtigen Wahrnehmungs- und Handlungsqualitäten feinfühlig aufeinander ab (Elsa 374-391, I.1.2). Dabei identifiziert sie sich mit dem Objekt dahingehend, dass sie ihrer Ansicht nach bei dessen Hervorbringung die handlungsleitende Regel zugleich erst erkennen muss. (Elsa 619-627, I.2.3)

Vergleichende Blicke richtet die übende Person nicht allein auf das eigene Handeln, sondern auch auf die Arbeitsweisen, Produkte und Fähigkeiten von Mitübenden und von sich selbst. Am Ende ihrer Ausbildungszeit blickt Elsa auf ihr gelungenes Aquarell im rückblickenden Vergleich mit Produkten von fortgeschrittenen Mitstudierenden zu Beginn ihrer Fachschulausbildung. Ihre anfänglich bestehende Unsicherheit hinsichtlich ihres malerischen Könnens räumt sie damit aus und sieht sich in ihrer Lernfähigkeit bestätigt. (Elsa 400-405, III.1.1)

Beim Porträtzeichnen zeigt sich nach Ansicht von Rosa dem vergleichenden Blick auf die individuellen Zeichenstile, wer jeweils das Porträt geschaffen hat (Rosa 379-388). Elsa vergleicht beim Kohlezeichnen die fertiggestellten Produkte sowie ihre eigenen Fähigkeiten und diejenigen der Mitübenden, die daran sichtbar werden. Sie reflektiert den Zusammenhang zwischen individueller Vorgehensweise sowie Handhabung des Materials und jeweiligem Resultat des Handelns und gelangt zu einer Selbstreflexion, die ihr bisheriges Selbstbild irritiert. So macht sie durch den vergleichenden Blick die Erfahrung, anders als zuvor eigene *«Stärken und halt auch Schwächen sehen»* zu können. Anders als Rosa setzt sie sich möglicherweise in ein neues Verhältnis zu sich selbst. (Elsa 594-609, I.2.2)

Verunsichert in ihrer Handlungsfähigkeit hinsichtlich der Aufgabe, anhand einer Kunstpostkarte eine Kopie in Schichttechnik mit Aquarellfarben zu malen, richtet Inga ihren Blick auf die Mitübenden in der Annahme, bei ihnen abgucken zu können, wie sie ihre *«gewisse Unsicherheit»* überwinden kann. Jedoch spiegeln sich die Beteiligten aus den verschiedenen Blickrichtungen gegenseitig ihre Ratlosigkeit (Inga 694-744, III.6). Inga handelt unentschieden, indem sie eine äußerst helle Farbe benutzt, sodass das Ergebnis unsichtbar bleibt. Ihrem vergleichenden Blick zeigt sich die Konsequenzlosigkeit ihres Handelns gegenüber den deutlich sichtbaren Ergebnissen der Mitübenden, was sie in ihrer Selbsteinschätzung, den ersten Handlungsschritt vollzogen zu haben, verunsichert. Im Gegensatz zu Elsa und wie Rosa zieht sie aus ihrer Beobachtung hinsichtlich ihres Selbstbildes keine weitere selbstreflexive Schlussfolgerung, sondern stellt in ironischer Weise Distanz zu ihrer Verunsicherung her. (Inga 715-730, III.7)

Zu der Dimension des *«un-sichtbar»* bleibenden Resultats beim Malen, des somit konsequenzlos bleibenden Handelns von Inga tritt die Kategorie *«Nicht-Sehen»* in zwei andersartigen Versionen auf. Zum einen vollzieht Elsa die Präzisierung ihrer visuellen Vorstellung von dem, was sie zeichnen

will, indem sie den Fokus paradoxerweise darauf richtet, was *nicht* sichtbar werden soll: *«ich hatte son sone Vorstellung einen harmonischen Übergang zu haben wo man eigentlich keine eh Stufen sieht»* (Elsa 571-576, I.1.1). Zum anderen macht Inga bei der Übung des sogenannten Blindzeichnens die Erfahrung, dass die Tätigkeit die handelnde Person *«bei sich»* sein lässt. Die zeichnende Person blickt nicht darauf, was sie auf dem Papier hervorbringt, sondern ausschließlich auf den abzuzeichnenden Gegenstand und lenkt ihre Konzentration auf die aufmerksame Synchronisierung der sich langsam daran vorantastenden Blickbewegung mit der Handbewegung, die den Stift über das Papier führt. Dabei hat sie das innere Erleben von Ruhe, welche in Bezug auf die Übung Bedingung und Konsequenz zugleich ist. (Inga 655-662, II.4.1).

Neben diesen Varianten von *«Nicht-Sehen»* und neben dem erstgenannten, konzentriert fokussierenden Blick besteht des Weiteren die Variation des *«anderen Blicks»*, bei welcher die übende Person die visuell gerichtete Aufmerksamkeit ganz aussetzt. Sowohl Inga als auch Rosa verwenden die Formulierung *«Augen zu und durch»* im Zusammenhang mit Aufgabenstellungen zur Umgestaltung eines ihrer Produkte. Ohne Nennung eines handelnden Subjektes kann die Bewegungsorientierung *«durch»* sich auf die am Material vollzogene Bewegung beziehen oder auf den innerlich erlebten Übergang von einer Gestaltungsphase zu einer nächsten. Im Gegensatz zu der dabei resignativ gefärbten Haltung von Inga (*«wenns unbedingt sein muss»*) kommt bei Rosa die positive Einstellung in Bezug auf ihr Handeln zum Ausdruck. Sie verfällt dabei nicht in *«blinden Aktionismus»*, sondern intendiert etwas Bestimmtes und identifiziert sich mit ihrem Handeln: *«ich hatte ja Spaß. also ich wollte ja das machen»*. Indem beide im Augenblick des Initiativ-Werdens den Blick auf die äußeren Bedingungen aussetzen, richten sie möglicherweise ihre Aufmerksamkeit im übertragenen Sinne introspektiv auf ihr mehr oder weniger erlebtes Maß an Freiheit, aus der sie den Impuls zum Handeln setzen. Damit öffnen sie sich ohne Rückversicherung für neu Entstehendes, möglicherweise Unerwartetes, und ermöglichen es zugleich. (Inga 605-627, IV.1.3; Rosa 413-443, III.10)

Die in den künstlerischen Übungen erbrachte Aufmerksamkeit sowie die erlebte Sensibilisierung und Öffnung für die drei eingangs beschriebenen Ebenen können die Bereitschaft fördern, Neues und Unerwartetes zuzulassen oder herbeizuführen: sowohl im Hinblick auf die sichtbare Außen-, die soziale Mit- wie auch die eigene Innenwelt. In der Reflexion des dabei Erlebten kann die übende Person sich neu in Beziehung setzen zu den drei eingangs beschriebenen Ebenen und sich als deren Mit-gestalterin erfahren.

Zusammenfassung zu Kategorie III.1–2: Unsicherheit initiieren und das Beobachten beobachten

*«Reifer werden heißt, schärfer trennen und inniger verbinden.»
Hugo von Hofmannsthal*

In der Zusammenfassung zu Kategorie I konnte gezeigt werden, wie die übende Person zur ›Beobachterin des eigenen Handelns‹ in Ungewissheit, der daraus folgenden Konsequenzen sowie des Umgangs mit ihnen werden und wie sie das Handeln auf der Grundlage von Selbstgewissheit und Selbststeuerung ggf. modifizieren kann. Die Zusammenfassung zu Kategorie II stellte besonders den Umgang der übenden Person mit Gegensätzen und Widersprüchen, wie beispielsweise der Spannung zwischen erwartetem, positiv besetztem Erfolgserlebnis und der möglichen Frustration durch negativ besetztes Scheitern, heraus. Von einem übergeordneten Standpunkt aus kann sie zur ›Beobachterin ihrer Gefühle‹, die aus dieser Spannung hervorgehen, und des Umgangs mit ihnen werden. Diese wie auch die oben genannten Haltungen können als für sozialpädagogisches Handeln bedeutungsvoll angesehen und im zweckfreien Rahmen von künstlerischen Übungen erfahren, reflektiert und eingeübt werden.

Die vorliegende Zusammenfassung zu Kategorie III zeigt auf, welche Dimensionen einer Veränderung des Umgangs mit visueller Wahrnehmung aus den rekonstruierten Erfahrungen der Interviewten herausgearbeitet werden konnten. In der Auseinandersetzung mit den oben (Kategorie I und II) genannten Herausforderungen kann die übende Person die darin enthaltenen neuen Qualitäten ihrer Sinnestätigkeit des Sehens erleben und durch deren Reflexion zur ›Beobachterin des eigenen Beobachtens‹ werden.

Indem die übende Person den Blick auf das äußerlich sichtbare Modell, Motiv oder Produkt einerseits mit Abstand vom Sichtbaren und vom eigenen Handeln fokussiert, andererseits für beides sich innerlich sensibilisiert und öffnet, vollzieht sie in der Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit eine gegenläufige Bewegung. Dabei kann sie erleben, dass *«der Blick sich verändert»* (Elsa 321–334, II.1.1) und sie *«plötzlich auch die Welt anders sieht»* (Rosa 576–581, II.2.1). Ein für sie sichtbar werdendes *«anderes Bild»* von der Welt als das bisher möglicherweise aus falscher Vertraulichkeit angenommene kann im übertragenen Sinne zur Überlegung Anlass geben, dass eben dieses Bild sich mit der Art und Weise, auf die Welt zu blicken, verändert (Elsa 321–334, II.1.5; 682–697, I.3.4). Daraus kann sie den Schluss ziehen, dass die Erkenntnis über einen Beobachtungsgegenstand von der Entscheidung der übenden Person für einen bestimmten, auf ihn gerichteten Fokus abhängt. (Rosa 576–581, II.2)

Die Erfahrung, beim sogenannten Blindzeichnen ganz «*bei sich*» zu sein, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass mit der Zurücknahme der visuellen Aufmerksamkeit auf das entstehende Produkt das Selbsterleben in der Wahrnehmung des eigenen Handelns auf Grundlage von genauer Beobachtung des wiederzugebenden Motivs einhergeht. (Inga 655-662, II.4.1) An der Vorstellung von dem, was durch das eigene Handeln am Produkt *nicht* sichtbar werden soll, kann hingegen der aufmerksame Blick auf das Objekt und der jeweilige Vorblick darauf, was als Nächstes geschaffen werden soll, präzisiert werden. (Elsa 571-576, I.1.1)

Ist die übende Person hinsichtlich ihrer Handlungsfähigkeit unsicher, kann sie sich bei dem Versuch, abzuschauen, wie die Mitübenden vorgehen, wechselseitig mit ihnen die Handlungsunfähigkeit spiegeln (Inga 694-744, III.6) und daraufhin so zögerlich handeln, dass die daraus folgende Konsequenz unsichtbar bleibt. (Inga 715-730, III.7) Bei zu wenig distanziertem Blick der beobachtenden Person auf das eigene Objekt und bei zu tiefem visuellem Eintauchen in ein wiederzugebendes Motiv kann sie sich in Details «verstricken» oder in ihnen «versinken» und ihre Handlungsfähigkeit einbüßen. (Inga 706-715, III.6; Elsa 682-697, I.3.4) Hat die übende Person bei ihrem Blick auf die sichtbare Gegebenheit eines wiederzugebenden Modells oder Motivs oder auf das eigene Objekt eine bestimmte Vorstellung vom jeweiligen Gegenstand, kann diese ihre Wahrnehmung verstellen, was ihre Handlungsfähigkeit ebenfalls behindern kann. Durch das Wiederherstellen von Abstand oder durch einen Perspektivwechsel kann sie zum Erleben eines von der Vorstellung freien, «klaren Blicks» gelangen, dabei Neues im Vertrauten und einen neuen Handlungsansatz entdecken (Elsa 405-408, III.1.2). Die Konzentriertheit der übenden Person bei gleichzeitiger Offenheit sind diesen Erfahrungen zugrunde liegende Haltungen (Rosa 379-383, II.3.1), welche ihr zu Einfühlungsvermögen und zu einer über die Sensibilisierung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit hinausreichenden, erweiterten Wahrnehmungsfähigkeit verhelfen können (Elsa 577-590, I.2.1; 619-627, I.2.3; 374-391, I.1.2; Rosa 379-388). Dabei kann sie sich mit ihrem Produkt dahingehend identifizieren, dass sie bei dessen Hervorbringung die handlungsleitende Regel erst erkennen muss, um demgemäß vorausblickend zu einer Handlungssicherheit zu gelangen oder diese wiederherzustellen. (Elsa 619-627, I.2.3)

Über den Horizont der eigenen künstlerischen Übung hinaus auf eigene Stärken und Schwächen im Vergleich mit den Mitübenden blickend, stellt die übende Person möglicherweise ihr bisheriges Selbstbild infrage. (Rosa 379-388; Elsa 400-405, III.1.1; 594-609, I.2.2) Der aus der Reflexion dieser Erfahrung mögliche folgende Schritt, sich nicht nur mit «der Welt», sondern auch mit sich selbst in ein neues Verhältnis zu setzen, hat als Bedingung die Bereitschaft der übenden Person, sich durch das Entdecken von

Unerwartetem ggf. verunsichern zu lassen, auch mit Blick auf sich selbst. Unter der Voraussetzung, dass die übende Person den Mut zur Herstellung dieser möglichen Verunsicherung aufbringt, können sich die in künstlerischen Übungen enthaltenen Lernchancen entfalten und die übende Person kann die Fähigkeit zum «anderen Blick» entdecken. Je nach individueller Disposition erlebt sie die zum Üben erforderliche Initiative als mehr von außen (Inga 605-627, IV.1.3) oder aus sich selbst heraus motiviert. (Rosa 413-443, III.10) Im «zündenden» Moment des Ergreifens der Initiative aber zieht die übende Person ihre Aufmerksamkeit aus ihrem zuvor prüfenden, vergleichenden, vorausschauenden Blick vollkommen zurück und identifiziert sich ganz mit ihrem Handeln. (Elsa 619-627, I.2.3)

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass künstlerische Übungen die Erfahrung des «anderen Blicks» auf vertraute Felder und gewohnte Ereignisse möglich machen. Die Reflexion und das Einüben der dazu erforderlichen Haltung lassen den Vergleich mit der vom fallverstehenden pädagogischen Handeln geforderten Haltung zu und können als grundlegende Fähigkeiten angesehen werden, wie sie beispielsweise für die Begleitung von Bildungsprozessen und die Durchführung von Dokumentationsverfahren auf Handlungsfeldern der Pädagogik von Bedeutung sind. Die Frage nach dem unmittelbaren Transfer der im zweckfreien Raum der künstlerischen Übungen möglicherweise erworbenen Fähigkeiten auf pädagogische Alltagssituationen soll im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Es lässt sich aber die Hypothese formulieren, dass künstlerische Übungen beispielhafte Lernchancen zum Erwerb von diesbezüglich relevanten Fähigkeiten bieten und erfahrbar machen können, dass «lebenslanges Weiterlernen als Garant für eine forschende, neugierige und selbstreflexive Haltung [...] gegen Gleichgültigkeit und Gefühle der Überforderung im beruflichen Alltag» (Völter 2008) möglich und als eine für pädagogisches Handeln grundlegende Basis anzusehen ist. Die von der künstlerisch übenden Person in der Gegenläufigkeit von Offenheit und Konzentration erfahrbaren Dimensionen des anderen Blicks veranschaulicht die grafische Darstellung in Abbildung 5.

Der andere Blick
Kategorie III: Die Gegenläufigkeit von Offenheit und Konzentration

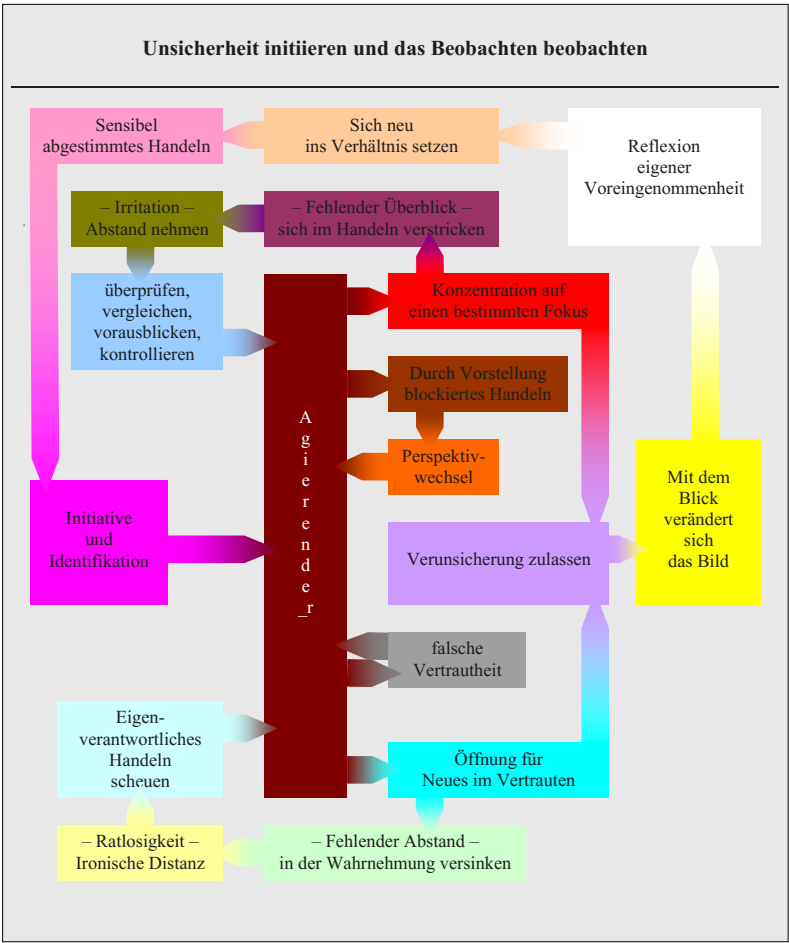


Abb. 5

8. Zusammenfassung und Diskussion mit Fazit und Ausblick

Schnittfelder zwischen den Dimensionen des künstlerischen und des pädagogischen Handlungstypus und die übergeordnete Kategorie von Unverfügbarkeit

Eine Rückschau

«Sollen Fachkräfte einen Bildungsplan genau umsetzen? Wissenschaftlichen Vorgaben präzise folgen? Oder inwiefern zeigt sich Professionalität auch darin, solche Vorgaben zu hinterfragen, zu adaptieren oder in Teilen sogar – begründet – zurückzuweisen?» (Betz 2016, S. 15) Mit diesen Fragen weist Betz (ebd.) auf die in der anhaltenden Professionalisierungsdebatte zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern enthaltene Ambivalenz einer Aufwertung des Berufsfeldes hin und zieht die diskutierten Möglichkeiten von beispielsweise dem Abbau gesellschaftlicher Probleme wie sozialer Ungleichheit durch professionelles Handeln von Erzieherinnen und Erziehern in Zweifel. In seinem Überblick über kindheitspädagogische Forschung arbeitet Cloos (2014) die Professionalisierungsforschung auf dem Feld der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern als eine weitgehend an statuspolitischen Fragen interessierte heraus, welche die in ihr liegende «Komplexität der möglichen Perspektiven» (ebd., S. 111) nicht ausschöpfe. Vor dem Hintergrund der empirisch kaum abgesicherten Reformbemühungen im Bereich von frühpädagogischer Qualifizierung an Fach- und Hochschulen sowie von Weiterbildung lässt sich die Frage anschließen, wie sozialpädagogische Fachkräfte zu der von ihnen erwarteten, begründeten Urteils- und Handlungssicherheit im beruflichen Alltag gelangen können.

Mit Blick auf die in aktuellen Beschreibungen zu findenden Merkmale professionellen Handelns von frühpädagogischen Fachkräften stellt Leu (2014) den aus berufssoziologischer Sicht bestehenden Bezug zu der Kategorie «interaktive Arbeit» (Baethge 2013) her. Deren Kern bestehe darin, dass sie sich unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber richte, dessen Wille die Richtschnur sei, auch wenn diese nicht präzise artikuliert werden könne (vgl. Leu 2014, S. 18). Durch die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den alltäglichen Herausforderungen interaktiver Arbeit sei eine Berufsidentität zu entwickeln, bei der es beispielsweise um die Frage nach der angemessenen «Haltung» gehe. Mit Blick auf das Handlungsfeld der Frühpädagogik sei diese zu verstehen als «Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen,

Normen, Deutungsmustern und Einstellungen» (Nentwig-Gesemann u. a. 2012), zu denen das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis zu zählen seien. Zudem gehe es um die Frage, ob und unter welchen Umständen es möglich sei, den Erwerb solcher eng mit der Persönlichkeit verbundenen Eigenarten zu unterstützen und zu fördern (vgl. Leu 2014, S. 30).

Im Hinblick auf eine für die Interaktionsarbeit qualifizierende Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte spricht Ebert (2011) von deren Professionalisierung als einem Selbstbildungsprozess, zu welchem aus ihrer Sicht im Kontext beruflicher Bildungsprozesse ästhetische Erfahrungen beitragen können (vgl. ebd., S. 10). Einen auf der Ebene der Handlungsstruktur bestehenden direkten Bezug zwischen Interaktionsarbeit und ästhetische Erfahrungen ermöglichenden künstlerischen Übungen stellen Brater und Rudolf (2006) aus berufspädagogischer Perspektive her und zeigen Varianten des berufspädagogischen Einsatzes von künstlerischen Übungen auf, welche «ähnliche Lerneffekte wie die gruppendynamischen Übungen Sozialen Lernens» (Brater, Rudolf 2006, S. 264 ff.) bieten.

Die oben diskutierten Untersuchungen solcher Beschäftigung mit Kunst im Rahmen von Berufsbildung, die seit den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts erfolgt sind, basieren auf der Annahme seitens der Forschenden wie auch der kunstpädagogischen Fachkräfte, deren Adressat_innen und Fachleuten im Handlungsfeld, dass die Kunst in der Aus- und Fortbildung für beispielsweise Pflegeberufe oder auch pädagogische und sozialpädagogische Handlungsfelder wichtige persönlichkeitsbildende Beiträge leisten kann. Dieser Zusammenhang ergebe sich dann, wenn man davon ausgehe, dass die durch künstlerische Übungen geförderten Kräfte und Fähigkeiten von ihrem ursprünglichen Übungsfeld ablösbar seien, generell zur Verfügung stehen und auf andere Handlungsfelder übertragen werden können (vgl. Brater, Büchele, Fucke & Herz 1988). In dem Forschungsüberblick von Schmalenbach (2011), der die erstaunliche Vielfalt von verschiedenen Projekten, «welche die Kunst in der Ausbildung zu Interaktionsarbeit einbeziehen» (ebd., S. 16), aufzeigt, wird vom Autor einleitend bemerkt, dass allen Ansätzen die Auffassung gemeinsam sei, dass die Aufgabe der Beschäftigung mit Kunst in der Vertiefung von Inhalten, Verbindung von Theorie und Praxis, Förderung von Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Förderung von wesentlichen Fähigkeiten und Haltungen bestehe (vgl. ebd., S. 16). Die Transferforschung von Rittelmeyer (2013) kommt zu dem differenzierenden Schluss, dass mögliche Effekte ästhetischer Erfahrungen und Bildungsprozesse auf die Denk- und Reflexionsfähigkeit, Sensibilisierung und Kultivierung von Wahrnehmung und Emotionalität, auf Sozialkompetenz und Salutogenese in individuellen Verarbeitungs- und biografischen Transformationsprozessen unterschiedlich erfolgen (ebd., S. 105 f.). Die

spezielle Frage nach der Wirkungsmöglichkeit künstlerischer Studienangebote auf die Persönlichkeitsentwicklung von angehenden pädagogischen Fachkräften und auf die pädagogische Praxis blieb bislang empirisch unbearbeitet (vgl. Heinritz/ Röhler 2013, S. 27).

Den Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit, welche das insbesondere in waldorfpädagogisch orientierten Aus- und Weiterbildungsstätten vorliegende, gleichermaßen breite wie fluide Erfahrungswissen zum Handlungsfeld künstlerischer Übungen in den Blick nimmt, bildete die subjektive Sicht einzelner pädagogischer Fachkräfte auf ihre Erlebnisse mit künstlerischen Übungen im Rahmen von Fachschulpädagogik für die Ausbildung zur Waldorferziehungskraft. Auf der Grundlage narrativer Interviews zu diesbezüglich individuell verschiedenen Erfahrungen Einzelner erfolgte die Rekonstruktion des Zustandekommens persönlichkeitsorientierter Selbstbildungsprozesse. Die Ergebnisse konnten in Bezug zu allgemein- und berufsbildenden Dimensionen gesetzt werden und wiesen Anschlussmöglichkeiten an Aspekte der Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik auf.

Die theoretische Rahmung dieser Thematik erfolgte aus zweierlei Blickrichtung: aus professionstheoretischer Perspektive und aus Sicht von Theorien zur ästhetischen Bildung. Die Bearbeitung der Themenkomplexe bezog das Bildungsverständnis von Humboldt (1792) ein, welches der Kunst ihre Eigenständigkeit zugesteht, zugleich die pädagogische Bedeutung ästhetischer Bildung aufzeigt und ohne vorgegebene Ausrichtung auf den Erwerb inhaltlichen Wissens oder auf vorgegebene Ziele und bloßen Kompetenzerwerb einen pädagogischen Prozess hin zum autonomen Subjekt beschreibt (vgl. Reinwand 2011, S. 9). Danach können die in ästhetischer Erfahrung gewonnenen Eindrücke in neuen Ausdruck transformiert werden, was Brüche mit Routinen von Erfungsverarbeitung verursachen und im Verständigungsprozess mit sich selbst und anderen zu einer experimentellen Haltung des Subjektes zu sich selber führen kann (vgl. ebd., S. 20). Dieser Prozess setzt nach Ansicht von Marotzki (1990) die Distanz des Subjektes von seinem unmittelbaren Selbsterleben voraus und kann dem Individuum im Scheitern seiner routinierten Erfungsverarbeitung Zugang «zu Vieldeutigkeit, [...] Polymorphismen und Polyvalenzen» (ebd.) eröffnen. Auf diese Weise zur Modalisierung seines Selbst- und Weltverhältnisses sowie zur daraus resultierenden, durch Zunahme seiner Flexibilität und Freiheit gekennzeichneten Lernstufe gelangend, schaffe sich das Subjekt seine Lernbedingungen selbst, und zwar nicht aus Beliebigkeit, sondern aus Freiheit (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die Qualifizierung für die Interaktionsform pädagogisch-professionellen Handelns, dessen Kern nach Combe und Helsper (2002) als eine Vermittlungsaufgabe von besonders sensibler Störanfäll-

ligkeit, Offenheit, Labilität und Widersprüchlichkeit anzusehen ist, zeigte sich eine mögliche Anknüpfung in der oben beschriebenen, von Marotzki (1990) herausgearbeiteten Haltung des sich selbst bildenden Subjektes im Prozess der Modalisierung seines Selbst- und Weltverhältnisses gegenüber sich selbst. Die von Distanz zum unmittelbaren Selbsterleben gekennzeichnete Haltung, die den Zugang zu «Polymorphismen und Polyvalenzen» (vgl. ebd.) ermöglicht, kann als eine grundlegende Qualität für pädagogisches Handeln des Subjektes angesehen werden. Die Qualität dieses Handelns kann den Raum eröffnen für die aus Sicht von Combe und Helsper (2002) als «gemeinsam kreativ-konstruierend» zu bezeichnende Interaktion von pädagogischer Fachkraft und Kind. Mit dem Eintritt in eine als gewaltloses Spiel der «Anerkennung des anderen in Gegenseitigkeit» (ebd., S. 41 f.) anzusehenden Handlungslogik könne Ko-Konstruktion gelingen oder auch scheitern.

In der Instrumentalisierung von Pädagogik gegenüber den als eigentätig und bildsam angesehenen, zugleich zu erziehenden Adressat_innen aber besteht aus Sicht von Hörster/Müller (1996) im sozialpädagogischen Handlungsfeld das (als pädagogisches anzusehende) Dilemma, durch welches sich pädagogisches Handeln im sozialpädagogischen Handeln auflöse (vgl. ebd., S. 614 ff.). In der mimetisch vermittelten Herstellung fluktuierend geöffneten Anfangens könne aber neues soziales Leben hervorgebracht oder im Voraus abgewiesen werden. Aus der dabei gegenseitig wahrgenommenen Verständigung könne eine Herstellung von Ordnung oder eine Öffnung eingefahrener Muster hervorgehen, woraus eine Sinnerfahrung erwachsen könne, welche den Prozess weiter in Gang bringe (vgl. ebd., S. 626 f.). Dies erfordere vom Subjekt, sich selbst durch den immer neu mimetisch vermittelten «ungewissen Sprung» (ebd., S. 642) ins Spiel zu bringen.

In Verbindung mit diesen Überlegungen thematisieren Hörster und Müller (1996) das eigene Urteils- und schöpferische Vorstellungsvermögen als grundlegende Qualitäten, die auch als Voraussetzung für einen Umgang mit den oben zitierten, von Betz (2016, S. 15) aufgeworfenen Fragen angesehen werden können. Im Rahmen von Hochschuldidaktik seien diese Qualitäten auszubilden durch die Auseinandersetzung von Studierenden mit praxeologisch-empirischen und kasuistischen Texten, die pädagogisch probierendes Handeln und die darin enthaltene Gewichtung offener Anfänge «nachempfindbar» machen, sowie durch eine Anleitung zum spielerischen Vergleichen von Berichteten mit «ähnlichen Fällen und Geschichten» (Prange 1986, zit. n. Hörster/Müller 1996, S. 645). Ziel dabei sei es, auf Grundlage des mimetischen Vermögens der Beteiligten die eigene Urteilskraft und das schöpferische Vorstellungsvermögen angehender sozialpädagogischer Fachkräfte auszubilden, indem sie «die eigenen Augen [...] gebrauchen [...], ihren Blick üben und lenken lernen, so wie der andere ihn

üben und lenken musste, um mich mit meinem Blick in seinen Blickpunkt versetzen zu können und so zu sehen, was er sieht, ich aber zuvor nicht sah» (Natorp 1920, zit. n. Hörster/Müller 1996, S. 643).

Die von Hörster und Müller (1996) diskutierten Aspekte des mimetischen Vermögens des Menschen, der Schulung eigener Wahrnehmung und des Übens, den eigenen Blick zu lenken, verweisen auf eine als wahlverwandtschaftlich zu charakterisierende Nähe professionell sozialpädagogischen Handelns zum Feld der ästhetischen Bildung. Diesem Feld liegt neben dem Thematisch-Werden der eigenen Sinnestätigkeit der unmittelbare Handlungsbezug im Umgang mit der jeweils zu bearbeitenden Idee zu einem Thema zugrunde. Beide Dimensionen bringen das Handelnde Subjekt in unmittelbaren Kontakt mit den physisch-materiellen Grundlagen für die künstlerischen Übungen (Farben, Stifte, Papier, Wasser, Ton u.v.m.), woraus sich die Wechselwirkung von Subjekt und selbst hervorgebrachtem ästhetischem Objekt ergibt.

Die oben in eine kurze Zusammenfassung gebrachten Ausführungen zu

- Prozessen der allgemeinen Bildung im Sinne von Selbstbildung als eine herausarbeitende Haltung des Subjektes zu sich selbst in einem lebenslang fortschreitenden Prozess der Modalisierung des Selbst- und Weltverhältnisses aus freiem Willen (Marotzki 1990; Reinwand 2011) und
- ästhetischen Erfahrungen, von denen ein Beitrag zu Selbstbildungsprozessen in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte erwartet wird (Ebert 2011)

in ihrem Bezug zueinander und zu den oben skizzierten

- Forschungen zu erwarteten Transfereffekten durch die Beschäftigung mit Kunst in Bezug auf allgemeine, ästhetische und persönlichkeitsorientierte Bildungsprozesse und deren mögliche Relevanz für die Berufspädagogik und die Qualifizierung zur Interaktionsarbeit³⁵

sowie zu

- handlungsbezogenen professionstheoretischen Zugängen zu Fragen in Bezug auf die Qualifizierung pädagogischer und sozialpä-

35 Brater u.a. (1984, 1987, 1989, 1990, 2006), Bree (2006), Heinritz, Röhler (2013), Schmalenbach (2011)

dagogischer Fachkräfte (Combe, Helsper 2002; Hörster, Müller 1996)

zeigten sich im zirkulären Forschungsprozess als orientierungsgebend für die Datenanalyse und Theoriebildung im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. Weitere Überlegungen führten zur Einbeziehung der Auffassung von Leu (2014) hinsichtlich der aus seiner Sicht zu unterstützenden und zu fördernden persönlichkeitsorientierten Eigenarten und Haltung im Kontext der Qualifizierung für die Interaktionsarbeit frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. ebd., S. 30).

Durch diese weitere Schärfung des theoretischen Rahmens für das im empirischen Teil der vorliegenden Forschung herausgearbeitete Bildungspotenzial von künstlerischen Übungen in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte zeichnete sich deutlich die Frage ab nach dem Verhältnis

- von Gelingens- und Misslingens-Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Kluft zwischen Theorie und Praxis bei der Ausbildung pädagogisch professioneller Handlungsfähigkeit (vgl. Driescher, Staeger 2015, S. 97)
- zu der in Fragen der Bildung wieder aufmerksam diskutierten Dimension des Übens (Brinkmann 2012, Hengst 2013).

Der folgende Abschnitt beleuchtet schlaglichtartig für die vorliegende empirische Studie diesbezüglich relevante Theorien zur Entwicklung des Könnens durch theoriegeleitete praktische Erfahrung und leitet über zu Fazit und Ausblick.

Das Üben und die Vorbereitung für pädagogisch professionelles Handeln

Praktische Erfahrungen auf unterschiedlichsten Handlungsfeldern in Verbindung mit dem Üben bieten produktive Chancen des Lernens, die eine über einzelne Bildungsbereiche hinausreichende Klammer darstellen. Die Chancen bestehen darin, die jeweiligen sinnlich-ästhetischen, leiblich-motorischen oder geistig-reflexiven Tätigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen ein- oder umüben und dabei nachhaltig verbessern zu können. Geübt wird mit dem Ziel, dass Routinen abrufbar werden.

Die Auseinandersetzung der übenden Person mit den umfassenden Erfahrungen im eigenen Umgang mit der nur selbst handelnd zu überwindenden Kluft zwischen ihrem Nicht-Können, Noch-nicht-Können, Misslingen und Scheitern auf der einen und Können, Immer-besser-Können

und Gelingen auf der anderen Seite ist von Bedeutung für das künstlerische ebenso wie für das pädagogische Handlungsfeld. Auf beiden Gebieten verbessert das Subjekt sein Handeln durch Üben.

Bollnow (1987) weist auf die Grenzen des Übens hin, bei dem zwar «Zeiten der Entmutigung, von Krisen und plötzlichen Durchbrüchen zu einer höheren Stufe des Könnens» (ebd., S. 100) vorkommen und in dessen Verlauf sich die gesuchte Leistung nicht erzwingen lasse, man vielmehr geduldig weiter üben müsse, bis sie sich in einem unerwarteten Augenblick wie von selber einstelle (vgl. ebd., S. 101). In eigentlich existenziellen Situationen aber sei die geforderte plötzliche, radikale Entscheidung nicht geduldig abzuwarten, und die im Augenblick zu treffende «letztthinnige Entscheidung» (ebd.) selbst könne durch Übung nicht vorbereitet werden. Nach diesem Verständnis ist die übende Person in Momenten, die keine Möglichkeit des Zuwartens oder des Rückgriffs auf zuvor eingeübte Routinen bereithalten, konfrontiert mit der daraus resultierend unumgehbaren Auseinandersetzung mit der Ungewissheit bezüglich des Scheiterns oder Gelingens eigenen Handelns, wobei zu hoffen bleibe, dass eine einmal geleistete Erhebung diese beim nächsten Mal erleichtern könne, was jedoch nicht als vorsätzlich einübbar zu betrachten sei (vgl. ebd.).

Hier lässt sich eine Verknüpfung herstellen zu der Frage, wie die für die auf pädagogischem Handlungsfeld zu meisternde, wegen ihrer sensiblen Störanfälligkeit wagnisreiche Vermittlungsaufgabe (vgl. Combe, Helsper 2002) notwendigen Qualitäten von «Urteilkraft und situativ passende[r] Gewandtheit, Geschicklichkeit und Geschmeidigkeit des Handelns» (Driescher, Staege 2015, S. 97) ausgebildet, mit anderen Worten geübt werden können. Mit Bezug auf die von Hörster und Müller (1996) diskutierten, oben behandelten Ausführungen zum mimetisch vermittelten ungewissen Sprung zur Herstellung offener Anfänge auf dem Handlungsfeld der Sozialpädagogik lässt sich an die von Bollnow (1987) aufgestellte These anschließen, dass der Mensch, dem hinsichtlich seines Übens der Sprung, den der existenzielle Durchbruch verlangt, nicht abgenommen werden könne, sich doch von seiner Zerstreuung zu reinigen und Ängstlichkeit zu überwinden versuchen und damit den Durchbruch zum Existenziellen in einem gewissen Maße erleichtern könne (vgl. ebd., S. 101). Bollnow (ebd.) bezieht in seinen Gedankengang die nicht quantifizierbare Dimension der Hoffnung darauf ein, dass Erfahrungen mit Prozessen des Übens zum Erwerb abrufbarer Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen beitragen können, die

- den Umgang mit dem Widerspruch, dass Üben hilfreich und zugleich unmöglich sei,

und

– das Handeln in Ungewissheit,

d. h. mit Blick auf das Handeln von sozialpädagogischen Fachkräften den Umgang mit dem «Wagnis als Wesensmoment der Erziehung» (Bollnow 1958, S. 1), erleichtern.

Im Hinblick auf das bis hierher skizzierte Verständnis von Üben im Umgang mit der auf künstlerischem ebenso wie auf pädagogischem Handlungsfeld bestehenden Kluft zwischen Können und Nicht-Können, Gelingen und Scheitern zeigt sich eine Schnittmenge mit dem von Herbarth (1802/1982) entwickelten allgemeingültigen Muster für den Umgang mit der Kluft zwischen Theorie und Praxis bei der Ausbildung pädagogisch professioneller Handlungsfähigkeit (vgl. Driescher, Staeger 2015, S. 97). Es bestehe in der «Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft [...] ... Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nun in der Betreibung des Geschäfts selber erlangen können, allererst belehrend für uns wird» (Herbarth 1802/1982), wozu der Erwerb von Reflexionsfähigkeit im Rahmen von wissenschaftlicher Ausbildung vorauszusetzen sei. Mit diesem Muster konzipiere Herbarth das «Mittelglied» zwischen Theorie und Praxis als Grundformel für ein selbstständiges Element, welches als «intuitiv, aber deshalb nicht unaufgeklärt» (Schubert 2015, S. 145) anzusehen sei, den pädagogischen Takt. Dieser grenze sich gegenüber einer unreflektierten Praxis und zugleich gegenüber unmittelbaren Eingriffen der Theorie ab, was er nur könne, weil oder soweit eine entsprechende kulturelle Ressource vorausgesetzt werden könne (vgl. ebd., S. 146).

In ihrem Verweis auf die Diskussion um die Frage, ob pädagogischer Takt nur als singuläre Fähigkeit, als professionelle Kompetenz (Baumert, Kunter 2006) oder professionsethische Grundhaltung anzusehen sei, führt Seichter (2011) die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung von sozialpädagogischen Fachkräften an, die vor allem da zum Tragen komme, wo die Theorie keine lineare Antworten auf die Fragen der Praxis liefern könne. Notwendig dazu sei eine «taktile Bildung» (Thurnherr 2006), welche die für das praxeologische Paradigma in anthropologischer wie bildungstheoretischer Hinsicht zu fordernde Ausbildung einer geistigen, taktilen Haltung der kunstschaaffenden Person impliziere. Diese Haltung ermögliche es, «die Antinomien pädagogischer Praxis [zu] erkennen und beurteilen [...], um von hier aus «entlang der Grenzen zwischen Ordnung und Chaos» (Bösch, Schneider, Lurf 2004) handeln zu können» (Seichter 2015, S. 50). Aus dieser Perspektive könne Takt als konstitutives Element einer Urteils- und Reflexionsinstanz im Sinne hermeneutischer Qualitätssicherung auf

dem von Antinomien geprägten Feld pädagogischen Handelns verstanden werden (vgl. ebd.).

In dem skizzierten Verständnis der Dimensionen

- des über den Bereich der Kunst hinausgreifenden Übens (vgl. Bollnow 1987)
- und des pädagogischen Takts als auszubildender geistig-taktiler Haltung der kunstschaffenden Person (Bösch, Schneider, Lerf 2004)

zeigt sich eine vexierbildhafte Überschneidung beider Handlungsmodelle als eine mögliche Vorbereitung auf eine professionsethische Haltung gegenüber einem von Ungewissheit, Gegensätzen und Widersprüchen gekennzeichneten pädagogischen und sozialpädagogischen Handlungsfeld, das vom pädagogisch professionell Handelnden den «intuitiv, aber deshalb nicht unaufgeklärt» (Schubert 2015, S. 145), stets aufs Neue zu wagenden ungewissen Sprung zur Herstellung offener Anfänge (Hörster, Müller 1996) fordert. Die dazu auszubildende Fähigkeit beinhaltet beispielsweise für angehende sozialpädagogische Fachkräfte die ästhetische Dimension, dass sie «die eigenen Augen [...] gebrauchen [...], ihren Blick üben und lenken lernen, so wie der andere ihn üben und lenken musste, um mich mit meinem Blick in seinen Blickpunkt versetzen zu können und so zu sehen, was er sieht, ich aber zuvor nicht sah» (Natorp 1920, zit. n. Hörster, Müller 1996, S. 643).

Im Folgenden soll die Verknüpfung mit dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit weiter ausdifferenziert werden und die deutlichen, wenn auch nicht genau bezifferbaren Schnittfelder der verschiedenen, oben behandelten Perspektiven auf persönlichkeitsorientierte, allgemeine und ästhetische Bildungsprozesse sowie auf handlungsorientierte Dimensionen pädagogischer und sozialpädagogischer Professionalität sollen herausgearbeitet werden. Der Fokus richtet sich aus an der Perspektive von Müller (2015), aus welcher der Begriff des pädagogischen Taktes, der unabhängig von der Wahl des Theoriebezugs «das Unbestimmte als etwas Unbestimmbares» (Müller 2015, S. 23) thematisiert, immer an die Grenzen des jeweiligen Modells führt (vgl. ebd.). Vermutlich sei die Produktivität des Begriffs vom pädagogischen Takt besser als irritierende Herausforderung an die theoretische Bestimmung pädagogischer Prozesse und als Erinnerung daran zu denken, dass die «Kunst» des pädagogisch-taktvollen Verhaltens sich nicht restlos dem theoretisch-scientifischen Wissen subsumieren lasse (vgl. Biesta 2013).

Die theoretische Bestimmung irritierender Herausforderungen

Gerahmt von den im zirkulären Forschungsprozess für die vorliegende Arbeit als relevant erachteten theoretischen Zugängen zum Forschungsgegenstand bildete die auf Grundlage narrativer Interviews rekonstruierte subjektive Sicht der einzelnen Interviewten auf Erlebnisse und Erfahrungen mit künstlerischen Übungen den Ausgangspunkt für das Forschungsinteresse an dem erwarteten Zustandekommen von Bildungsprozessen in allgemeinbildender und persönlichkeitsorientierter Hinsicht wie auch im Hinblick auf die berufliche Qualifizierung für pädagogisch professionelles Handeln. Auf vier verschiedene Arten von künstlerischen Übungen wurde in den Interviews Bezug genommen, zu denen in der Analyse je ein Kode gebildet wurde:

1. Beim Kohlezeichnen kann geübt werden, gleichzeitig zielorientiert und ergebnisoffen bewusst den eigenen Willen entgegen inneren Widerständen konzentriert zu lenken.
2. Bei perspektivischem Zeichnen und Porträtzeichnen können die Selbstverantwortung für die Qualität der eigenen Wahrnehmung und das davon abhängige eigene Bild von der Welt bewusst werden.
3. Beim Aquarellmalen in Schichttechnik kann die Möglichkeit zur eigenen Einflussnahme auf die Wechselwirkung zwischen Handlungs- und Gefühlsebene erlebbar werden.
4. Die im Plastizieren mit Ton durchgeführten künstlerischen Übungen können die übende Person dazu führen, in Entwicklung und zugleich bei sich zu sein.

Aus diesen vier Kodes, zu welchen die Rekonstruktion der bei den verschiedenen Arten künstlerischer Übungen gewonnenen Handlungs- und Erfahrungsaufschichtungen geführt hat, ließen sich im weiteren Forschungsprozess drei Kategorien bilden, mit denen der Anschluss an die Diskussion über relevante Dimensionen hinsichtlich möglicher Wege der Qualifizierung früh- und sozialpädagogischer Fachkräfte möglich wurde. Die Verknüpfung erfolgte, indem Überschneidungen von Merkmalen der durch künstlerische Übungen erfolgten ästhetischen Bildungsprozesse mit Merkmalen sowohl allgemeinbildenden Lernens, allgemein professioneller Kompetenzen wie auch pädagogisch orientierten, professionsrelevanten Lernens herausgearbeitet wurden. Die Frage nach der Möglichkeit einer theoretischen Bestimmung ›irritierender Herausforderungen‹ (vgl. Müller 2015, S. 15) rückte dabei in den Fokus der weiteren Verdichtung dieser Verknüpfung. Unter diesem Gesichtspunkt wird die Diskussion von Wimmer

(1996) zum Wert des Wissens im Kontext pädagogischer Professionalität nach der postmodernen Desillusionierung (vgl. ebd., S. 438) in die folgenden Abschnitte einbezogen. Auf Grundlage der dabei herausgearbeiteten Ergebnisse wird sowohl auf die Frage nach der allgemeinbildenden und berufsqualifizierenden Bedeutung künstlerischer Übungen und der daraus zu ziehenden Schlüsse als auch nach möglichen Konsequenzen für eine curriculare Einbeziehung und Umsetzung in der Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften eingegangen, was eine übergeordnete Kategorienbildung in der weiter verdichteten Verknüpfung der theoretischen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand mit dem empirischen Teil der Arbeit ermöglichen soll.

Handeln im Spielraum von Unverfügbarkeit

Die aus den rekonstruierten Interviewdaten zu den vier verschiedenen Arten künstlerischer Übungen und dabei gebildeten Codes im fortschreitend zirkulären Forschungsprozess weiter verdichteten Ergebnisse reichen mit den gefundenen drei Kategorien

1. Umgang mit Ungewissheit – Die prozesshafte Verwobenheit von Reflektieren und Handeln,
2. Umgang mit Gegensätzen und Widersprüchen – Auf labyrinthischen Wegen,
3. Der andere Blick – Die Gegenläufigkeit von Offenheit und Konzentration

an eine dem handlungspraktischen Vollzug künstlerischer Übungen innewohnende Dimension, welche die übende Person mit der Frage nach ihrer Haltung zu und ihrem Umgang mit dem auch für pädagogisches Handeln konstitutiven spannungsvollen Moment von «Unverfügbarkeit» (Wimmer 1996, S. 427) konfrontiert. In der Prozesshaftigkeit seines Handelns bezieht sich das Subjekt im «Spielraum des Unverfügbaren» (Brumlik 2016, S. 120 f., zit. n. Rosa 2016) handelnd immer wieder neu auf sein eigenes, vorangegangenes Handeln und auf die daraus resultierenden Irritationen und Widerstände. Hinsichtlich der im unabdingbaren Umgang mit diesem Spielraum geforderten Qualitäten lässt sich auf die jeweiligen Zusammenfassungen der Ausführungen zu den drei Kategorienbildungen verweisen, die überschrieben sind mit

1. Selbstgewissheit und Selbststeuerung
2. Der übergeordnete Standpunkt – Spannung aushalten
3. Unsicherheit initiieren und das Beobachten beobachten

Mit Blick auf

- das für professionelles Handeln von der pädagogischen Fachkraft aufzubringende Bewusstsein und Infragestellen all ihrer Handlungen und ihrer selbst als agierende Person (vgl. Jooß-Weinbach 2011, S. 43),
- die herauszuarbeitende Haltung der pädagogischen Fachkraft zu sich selbst als Urheberin der von Technologiedefizit gekennzeichneten, spannungsvollen, schwer steuerbaren face-to-face-Interaktion (vgl. Combe, Helsper 2002, S. 30 ff.)

sowie

- die von der pädagogisch professionell handelnden Person zu erlangende Fähigkeit, den eigenen Blickpunkt zu verlassen und die Perspektive des Gegenübers einzunehmen und zu sehen, was sie zuvor nicht sah (vgl. Natorp 1920, zit. n. Hörster, Müller 1996, S. 643),³⁶

lässt sich verweisen auf die in künstlerischen Übungen enthaltenen Dimensionen ästhetischer Erfahrungen, die als bedeutsam für selbst- und allgemeinbildende Prozesse anzusehen sind. Dabei zeigen sich angesichts der widerständigen, spannungsvollen und irritierenden Handlungssituationen der beiden Handlungstypen – des künstlerischen und des pädagogisch professionellen Handlungstypus – gemeinsame Schnittstellen. Ein allgemeingültiges Curriculum ästhetischer Bildung zur Herstellung der Didaktisierbarkeit und Machbarkeit von Selbstbildungsprozessen und allgemeiner Bildung mit dem Ziel des für sozialpädagogisch professionelles Handeln auszubildenden eigenen Urteils- und schöpferischen Vorstellungsvermögens lässt sich dennoch nicht entwerfen. Vielmehr ist jedes Bildungscurriculum individuell und abhängig von der jeweiligen Biografie zu sehen (Reinwand 2013). Dies zeichnete sich auch bei der Interpretation der Interviews deutlich ab.

36 siehe Abbildungen 1 und 2: Die im Arbeitsverhältnis zur Klient_in prozesshaft zirkulär sich aufschichtende Verwobenheit der professionellen Fachkraft als Person in ihr sozialpädagogisches Handeln I & II

Zu wörtlich genommene Kunst und ihr Irritationspotenzial

«Zum Entsetzen des Aufsichtspersonals hat eine 91 Jahre alte Besucherin des Neuen Museums Nürnberg ein Kreuzworträtsel-Kunstwerk ausgefüllt. Die Rentnerin habe mit einem Kugelschreiber auf dem Bild einige noch offene Kästchen mit den Lösungswörtern versehen. Damit habe sie das Kunstwerk beschädigt, berichtete Museumssprecherin Eva Martin. Anscheinend habe die Nürnbergerin den Hinweis des Künstlers Arthur Köpcke (Insert words!) etwas zu wörtlich genommen. Das in einer Ausstellung des Museums gezeigte Fluxus-Werk, das mit 80.000 Euro versichert ist, soll restauriert werden. Die Kripo ermittelt inzwischen gegen die Rentnerin, die sich zunächst über die Vorwürfe der Museumsleitung überrascht gezeigt habe.» (Handelsblatt 2016)

Der in der Pressemitteilung berichtete Vorgang stellt ein von den beteiligten Agierenden unerwartetes, irritierendes Re-agieren der Museumsbesucherin auf ein Objekt bildender Kunst dar, das ein Moment des Komischen beinhaltet und zugleich in paradoxer Weise an die von Joseph Beuys im Rahmen des von ihm entwickelten Erweiterten Kunstbegriffs geprägte Formel «Jeder Mensch ein Künstler» erinnert. Das Paradoxe an dieser Situation resultiert aus dem Widerspruch zwischen ihrem Wissen der Museumsbesucherin über die Bedeutung eines Kreuzworträtsels, das sie zum entsprechenden Handeln veranlasst, und ihrem Nichtwissen über die durch die Museumssituation veränderte Bedeutung des Kreuzworträtsels für ihr Handeln. Sie vollzieht ihr Handeln vor dem Hintergrund ihres Erfahrungswissens im Umgang mit Kreuzworträtseln und ihrer aus subjektiver Perspektive erfolgten Schlussfolgerung, aber aus mangelndem Wissen über die Rahmenbedingungen für ihr Handeln oder aus reiner Willkür, es sei denn, sie hatte die Absicht, etwas irritierend paradox Wirkendes zu tun. Zugleich zeigt sich im kurzen Schlaglicht auf diesen Vorgang in komisch-grotesker Weise die Chance zur Irritation durch die Begegnung und Beschäftigung mit Kunst sowie das oben behandelte, darin enthaltene Moment der Unverfügbarkeit. Was folgt aus dieser im Umgang mit Kunst sowie im pädagogisch professionellen Handeln gleichermaßen enthaltenen Dimension von Unverfügbarkeit? Wie lässt sich sicherstellen, dass unter der gegebenen Bedingung, dass «einem das Wissen nicht [sagt], was zu tun ist» (Wimmer 1996, S. 440), ein Handeln aus Willkür für beide Handlungsfelder nicht als legitim erscheint? Und welche Bedeutung hat dies für die Frage nach der möglichen Relevanz künstlerischer Übungen für die Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?

Irritationspotenzial nutzen

Kunstförmige ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung können nach Mollenhauer (1996) die Bedingung dafür herstellen, dass sich in der Differenz der Sinnlichkeit des Menschen, welche sich in der ästhetischen Hervorbringung erneut und zugleich anders auf sich selbst beziehen kann, eine Sphäre des freien Spiels für das Subjekt zwischen Sinnlichkeit und Verstandestätigkeit eröffnet (vgl. ebd., S. 255). Die im Handlungsfeld künstlerischer Übungen enthaltenen Spielräume, die durch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit herausgearbeitete Irritationschancen gekennzeichnet sind, bieten der handelnden Person die Möglichkeit, sich zur eigenen Urheberschaft des Geschehens frei zu entscheiden. Mit ihrer Entscheidung tritt sie in die zu reflektierende, zugleich zielgerichtete und offen paradox-wechselseitige Prozesshaftigkeit ihres Herstellens und Behebens von «Unverfügbarkeit» (Wimmer 1996, S. 140) am selbst hervorzubringenden und hervorgebrachten Objekt ein. Das Objekt kann als Medium für die Interaktion mit dem aus den Möglichkeiten und Defiziten des eigenen Selbst Geschaffenen angesehen werden, gleichsam als Medium für die Interaktion mit sich selbst. Indem das Subjekt sich auf dieses Handeln, dasselbe reflektierend und den spannungsvollen Herausforderungen mit immer wieder neu beginnendem Handeln bezieht, kann es eine spezifische Haltung zu und Umgangsweise mit dem auf dem Handlungsfeld künstlerischer Übungen gegebenen Handlungsspielraum habituell einüben und herausbilden. Die darin enthaltenen Kategorien des freien Spiels (vgl. Mollenhauer 1996, S. 255) und des oben skizzierten Phänomens der Individualisierung des Subjektes durch dessen Erleben von Krisen und Brüchen mit Routinen der Wahrnehmungsverarbeitung verweisen auf die Dimension der Freiheit, eine experimentelle Haltung gegenüber sich selbst einzunehmen und eigene Handlungs- und Gestaltungsweisen an der Welt zu entwickeln (vgl. Marotzki 1990).

Mit Blick auf die allgemein persönlichkeitsorientierten Selbstbildungsprozesse, die auf Grundlage ästhetischen Erlebens und ästhetischer Erfahrung möglich sind, zeigt sich eine Überschneidung mit dem vom pädagogisch wie auch sozialpädagogisch professionell Handelnden auszubildenden eigenen Urteils- und schöpferischen Vorstellungsvermögen. Diese auszubildenden Qualitäten, welche die «paradoxe Handlungsstruktur pädagogischer Professionalität» (Wimmer 1996, S. 429) von der Fachkraft fordert, bewertet Schütze (2000) als nicht-deskriptiv (vgl. ebd., S. 76 f.). Die in künstlerischen Übungen durch kunstförmige ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung möglichen Selbstbildungsprozesse und die darin enthaltenen Dimensionen der Individualisierung und Freiheit können für die Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften bedeuten, dass ihnen

diese Überschneidung zwischen dem jeweils individuellen Verhältnis zum künstlerischen Üben und zu Prozessen allgemeiner Selbst- und Persönlichkeitsbildung bewusst und reflektiert wird. Die Chance, zu Erfahrungen durch künstlerische Übungen und der darin liegenden möglichen Einübung einer Haltung gegenüber Prozessen der Selbstbildung zu gelangen, kann zu der habituellen Einübung einer im persönlichkeitsbildenden Sinn entsprechenden professionellen Haltung gegenüber dem pädagogischen Handeln führen, welches Wimmer (1996) als eine weniger zielgerichtet, methodisch kontrollierter Anwendungstechnik «sondern eher als Kunst der zugleich freien und wissensgeleiteten Interpretation» bezeichnet (ebd., S. 435). Das Bildungspotenzial künstlerischer Übungen kann sich aber erst unter der Bedingung entfalten, dass das Subjekt den ungewissen Sprung in die dem Handlungsfeld zugrunde liegende Handlungslogik wagt.

Im folgenden Abschnitt wird das Verhältnis der von Wimmer (1996) diskutierten Dimensionen von Freiheit und Wissen zur Frage nach den in künstlerischen Übungen liegenden Chancen für die Aus- und Weiterbildung von sozialpädagogischen Fachkräften beleuchtet und dabei die Verdichtung der Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit fortgeführt.

Anders als Wissen

In seiner Diskussion der Bedeutung von Wissen für die Herstellung pädagogisch professioneller Handlungsfähigkeit «nach der ‹postmodernen› Desillusionierung» setzt Wimmer (ebd., S. 440) voraus, dass professionelles Handeln sich heute nicht mehr auf das durch die Wissenschaft bereitgestellte Wissen als das Abbild der Wirklichkeit beziehen kann. Die «Bürde der Entscheidung» (ebd., S. 441) in unentscheidbaren, unbestimmten und zugleich von Handlungszwang gekennzeichneten Situationen könne nicht dem ‹Wissen› übertragen werden. Hier besteht ein Zusammentreffen mit der von Bollnow (1987) als Moment der ‹letzthinnigen Entscheidung» (ebd., S. 101) charakterisierten Dimension, deren Meisterung selbst nicht durch Üben vorbereitet werden könne. Die daraus resultierende Freiheit des Handelns ist nach Wimmer (1996) nicht zu verwechseln mit Willkür oder blindem Aktionismus. Sie findet vielmehr in jedem Akt statt, «der also einen Bezug zum Außen, zum Anderen herstellt und die Immanenz des Bewusstseinsraumes überschreitet» (ebd., S. 441). Wimmer (1996) sieht die so verstandene Freiheit nicht als diejenige eines intentional planvoll agierenden Subjektes an, sondern «als die Freiheit eines Subjektes, das alles, selbst seine symbolische Identität aufs Spiel setzt» (ebd.). In einem unberechenbaren, verrückten Akt negiere und überschreite das Subjekt die Wirklichkeit seiner zu Konventionen gewordenen Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten. Dieses Handeln verändere «seinen Träger selbst»

(ebd.) und bringe eine Umkehrung von Subjektivität mit sich. Im intersubjektiven, pädagogischen Handeln in Beziehung zur «radikalen Andersheit des Anderen» (ebd.) findet aus Sicht von Wimmer (1996) keine intentional planvoll gesteuerte Veränderung nur auf der Adressatenseite statt. Vielmehr stehe der Handelnde in der Verantwortung, dem Anderen Antwort geben zu müssen, «ohne vorher wissen zu können» (ebd., S. 442). Um dabei überhaupt noch von Handlungskompetenz sprechen zu können, sei durch eine Auflösung der durch vermeintliches Wissen bestehenden Verstellungen ein anderes Verhältnis zum Wissen herzustellen (vgl. ebd.). Ohne an dieser Stelle Wimmers Diskussion (1996) von pädagogischer Professionalität und dem Wert des Wissens (vgl. ebd., S. 404 ff.) eingehend nachzuzeichnen, kann aber auf seinen Gedanken verwiesen werden, dass Pädagogik als Beziehung zum unverfügbaren Anderen ihre Besonderheit und Bestimmung erlange und erhalten könne. Damit solches Handeln pädagogisch bleibt, bestehe die Aufgabe, dass die handelnde Person sich der zweifachen Unmöglichkeit stelle,

1. «das Reale, auf das sich das Handeln seiner Struktur nach immer bezieht, als solches zu erfassen,
2. die irreduzible Kluft zwischen dem Realen und dem Symbolischen mittels Wissen zu überbrücken.» (ebd., S. 446)

Die wegen dieser Kluft entstehenden Fiktionen und Mythen seien immer wieder als illusorische Sicherheiten aufzulösen, das Wissen sei einem ständigen Revisionsprozess zu unterwerfen. In der paradoxalen Struktur pädagogischen Denkens und Handelns sieht Wimmer die Chance, dass «der einzelne gerade in seiner unvertretbaren Singularität gegenüber dem Anderen wieder erkennbar» (ebd., S. 446) wird. Wenn demnach die für pädagogisch professionelles Handeln konstitutive Unsicherheit durch kein Wissen auflösbar ist, zugleich aber die pädagogische Aufgabe unausweichlich ist, selbst urteilen und antworten zu müssen, sei vom pädagogisch handelnden Subjekt eine Beziehung zu erlangen zu dem, «was nicht Wissen ist, sondern anders als Wissen» (ebd.).

Die Kunst, eine Beziehung zu anderem als Wissen herzustellen – «anders wissen»

Auch wenn für die Ausführung von künstlerischen Übungen das fachspezifische Wissen (beispielsweise über Materialverwendung, Farbtheorie, Perspektiv-, Anatomie- oder Proportionslehre) hilfreich sein kann und zudem die Idee zu einer jeweils konkret formulierten Aufgabenstellung wie

ein Widerlager im zugleich offenen Prozess mit ungewissem Ausgang für die bewusste und reflektierte Ausrichtung des Handelns gegeben ist, bleibt der vom Subjekt selbst stets aufs Neue zu wagende ungewisse Sprung von der Idee und vom «Wissen» in den konkreten Handlungsvollzug. Dieser Sprung erfolgt auf Grundlage des eigenen Wahrnehmungs-, Urteils- und Vorstellungsvermögens des Subjektes für die im Verlauf des Prozesses immer wieder neu hergestellten und immer wieder neu von ihm herzustellen- den offenen Anfänge. Die damit einhergehende Wechselwirkung zwischen handelndem Subjekt und seinem selbst hervorgebrachten Objekt, auf welches sich das Handeln immer wieder neu im Bewusstsein möglichen oder erfolgten Scheiterns bezieht, kann eine Veränderung des eigenen Selbst für das Subjekt erlebbar und reflektierbar werden lassen. Durch seine selbsttätige und zugleich reflexive Auseinandersetzung mit der Dynamik, die dem spannungsvollen Gefüge dieses Handlungstypus innewohnt, kann das Subjekt zu Momenten der Selbsterfahrung gelangen, die zusammentreffen mit der von Wimmer (1996) charakterisierten Veränderung des in spezifische Unauflösbarkeiten verstrickten pädagogisch professionell handelnden Selbst (vgl. ebd., S. 447).

In dieser charakteristischen, didaktisch nicht herstellbaren Machbarkeit der mit künstlerischen Übungen möglichen, auf anderer Ebene als der des Wissens sich ereignenden Wechselwirkung liegt die Chance zu Erfahrungen von Persönlichkeits-Selbstbildung aus Freiheit. Sie weist eine wahlverwandtschaftliche Nähe auf zu der Erfahrung, im unauflösbaren Knoten paradoxaler Handlungsstrukturen des pädagogisch professionellen Handelns verstrickt zu sein, und kann dazu führen, dass die jeweils spezifische Unauflösbarkeit nur die handelnde Person selbst auf in sich differente und als solche dekonstruktive Weise (ebd., S. 447) verändert. Den ebenso verstandenen, pädagogischen Handlungstypus charakterisiert Wimmer (1996) als «*unmöglich, Aufhebung der Unmöglichkeit* im Wissen und, will es gelingen, *Scheitern der Aufhebung* am Anderen». Er geht so weit, dass er von einer Umkehrung der Subjektivität spricht, die anders als Wissen «die Immanenz des Bewusstseinsraumes» (ebd., S. 441) überschreitet. Dies bedeute, dass das Subjekt in der Verantwortung gegenüber dem anderen, ihm ohne zu wissen antworten zu müssen, aus Freiheit alles, selbst seine symbolische Identität, aufs Spiel setze (vgl. ebd., S. 442). Sein pädagogisch professionelles Handeln entlang der Grenze zwischen Ordnung und Chaos (vgl. Seichter 2015, S. 50) bedeutet, die Kluft zwischen Können und Nicht-Können, Wissen und Nicht-Wissen mit dem im Sprung zu vollziehenden existenziellen Durchbruch (vgl. Bollnow 1987, S. 101) zu überwinden, zu dem der Mensch sich im Üben den Zugang erleichtern könne, was aber nicht vorsätzlich einübbar sei (vgl. ebd.). Die Ausbildung einer Qualität der geistig-taktilen Haltung der kunstschaftenden Person (vgl. Bösch, Schneider,

Lerf 2004), die eine Beziehung zu anderem als Wissen (vgl. Wimmer 1996) beinhaltet und zum pädagogischen Takt als dem «Mittelglied» zwischen Theorie und Praxis beiträgt, kann durch die in künstlerischen Übungen liegenden Chancen, nicht der Freiheit von Wissen, sondern der Freiheit *zu* Selbstbildungsprozessen durch Handeln im Spielraum von Unverfügbarkeit eine Unterstützung erfahren. Künstlerische Übungen eröffnen dem Subjekt einen Raum für Selbsterfahrungen im Umgang mit der Anforderung, sich selbst durch den immer neu mimetisch vermittelten, «ungewissen Sprung» (Hörster/Müller 1996, S. 642) ins Spiel zu bringen. Indem das Subjekt auf diese Weise den Bezug zum Außen, zum Anderen herstellt, überschreitet es die Immanenz des Bewusstseinsraumes (vgl. Wimmer 1996, S. 441) und kann so eine Beziehung zu anderem als Wissen, zum «anders wissen» (ebd.) gewinnen.

Das in künstlerischen Übungen vollzogene Handeln kann vom Selbst als Chance zu einem impulsgebenden Lernen am Modell für seinen Umgang mit und sein Aushalten von unauflösbaren paradoxalen Strukturen eigenen Handelns genutzt werden. Die damit verbundenen Dimensionen von Individualisierung und Verantwortung können zu grundlegenden Erfahrungen des Selbst führen, die als individuell bedeutsam für pädagogisch und sozialpädagogisch orientiertes professionsrelevantes Lernen, darüber hinaus für allgemein professionsrelevantes wie auch allgemeinbildendes Lernen anzusehen sind. Die grafische Veranschaulichung auf Seite 283 führt die Grenze der theoretischen Bestimmbarkeit beider Handlungslogiken, die des pädagogischen und des künstlerischen Handlungstypus, vor Augen. Diese Grenze kann als gleichermaßen bedeutungsvoll für das handelnde Subjekt angesehen werden wie die Grenze der theoretischen Bestimmbarkeit des Taktes, die «das Unbestimmte als etwas Unbestimmbares» (Müller 2015, S. 23) thematisiert. Die Grafik dient dazu, einen anderen Blick auf relevante Kategorien der herausgearbeiteten Schnittfelder zwischen Dimensionen des künstlerischen und des pädagogischen Handlungstypus zu eröffnen und zeigt die Beziehung der relevanten Dimensionen zu der ihnen übergeordneten Kategorie «Handeln im Spielraum von Unverfügbarkeit» auf. Andere mögliche Darstellungsweisen finden ihre Berechtigung in der spiralförmig fluiden Dynamik der behandelten Handlungsstrukturen.

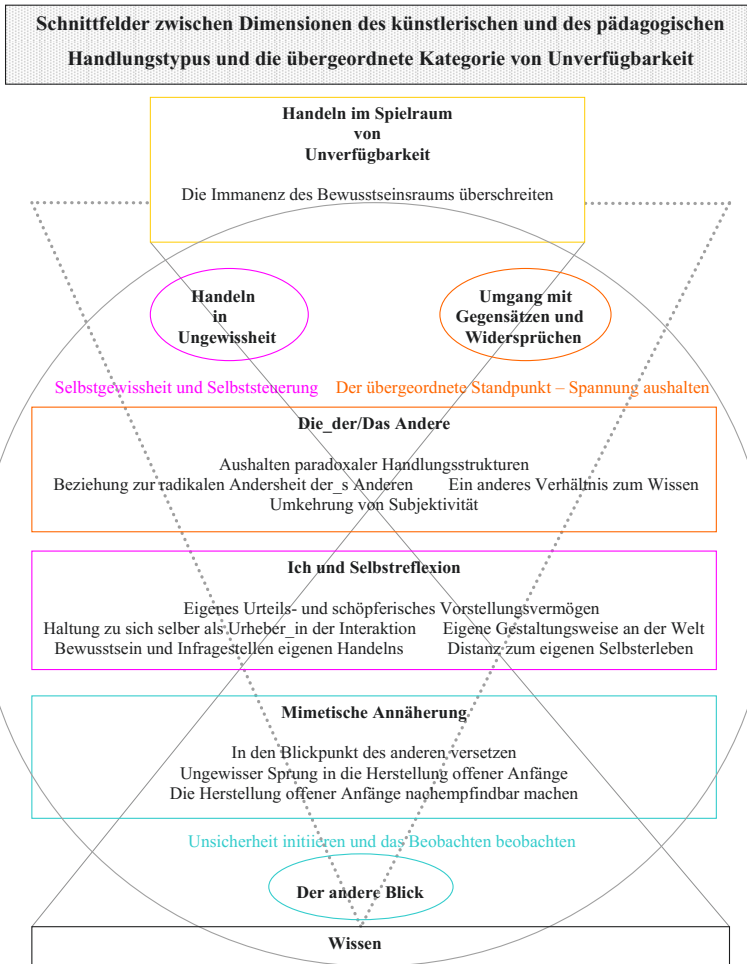


Abb. 6

Fazit und Ausblick

In der nach dem «sozialpädagogischen Jahrhundert» weiter bestehenden Professionalisierungsdebatte hinsichtlich des Berufs der Erzieherin und des Erziehers sowie in der Diskussion um den mit dem deutschen Qualifizierungsrahmen eingeführten Kompetenzbegriff stellt sich angesichts der unvermindert starken, nicht zuletzt auch durch die Geflüchteten als Adressat_innen bestehenden Nachfrage nach sozialpädagogischer Expertise in allen Handlungsfeldern die Frage nach möglichen Wegen zur Erlangung arbeitsfeldspezifischer Handlungsfähigkeit. Unter der Überschrift «Nach allen Regeln der Kunst?» (Böwer, Graßhoff 2016, S. 3) werden aktuell beispielsweise die Fragen erörtert, wie die klassischen Ansätze rückblickend zu sehen seien, woran sich anschließen lasse, welche Kompetenzen nötig seien und welcher Blick und welche Prozessebenen relevant seien (vgl. ebd.). Zu dieser Diskussion möchte die vorliegende Arbeit mit dem Fokus auf die Chancen auf relevante Bildungsprozesse durch ästhetische Erfahrungen auf Grundlage künstlerischer Übungen einen Beitrag leisten.

Nach der eingehenden Analyse der Interviewdaten zur Frage nach der subjektiven Sicht von Erzieherinnen und Erziehern auf ihre Erfahrungen mit künstlerischen Übungen in ihrer Ausbildung zu frühpädagogischen Fachkräften an einer Fachschule für Sozialpädagogik, deren im zirkulären Forschungsprozess theoretisch verknüpften Rahmung und fortschreitend weiteren Verdichtung können künstlerische Übungen als ein spezifisches Medium aufgezeigt werden, durch welches das Subjekt aus freier Entscheidung und selbsttätig eine andere Beziehung zum Wissen erlangen kann, was für die Sicherstellung professionell pädagogischer und sozialpädagogischer Handlungsfähigkeit als unabdingbar zu bewerten ist (vgl. Wimmer 1996). In künstlerischen Übungen gewonnene ästhetische Erfahrungen können das mimetische Vermögen der künstlerisch übenden Person stärken, und sie kann erleben, wie sich mögliche Wege persönlichkeitsorientierter Selbstbildungsprozesse bahnen lassen, auf denen

- die Dimensionen der schöpferischen Vorstellungs- und der individuellen Handlungsfähigkeit des eigenen Selbst reflektierbar und bewusst werden können und
- in der Wechselwirkung zwischen dem das eigene Handeln reflektierenden Subjekt und dem selbst geschaffenen Objekt die Erweiterung dieser Dimensionen erfahrbar werden kann.

Inwieweit bei den einzelnen Befragten nachhaltige Veränderungsprozesse durch persönlichkeitsbildende Erfahrungen bis auf die Ebene des jeweiligen Selbst stattgefunden haben und inwieweit das damit möglicherweise

Gelernte einen unmittelbaren Transfer in pädagogisches Handeln bedingt, war nicht die Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Herausgearbeitet werden konnten aber Überschneidungen zentraler charakteristischer Dimensionen der beiden Handlungstypen, des künstlerischen und des pädagogisch professionellen Handlungstypus. Das legt nahe, mit Blick auf Fragen der Didaktik einer Sozialpädagogik zur habitualisierenden Einübung einer diesen beiden Handlungstypen gemeinsamen adäquaten Haltung das Handlungsfeld künstlerischer Übungen als didaktisches Element in die entsprechenden Aus- und Weiterbildungszusammenhänge zu integrieren.

Pädagogik als Ausdruck von pädagogisch professionellem Habitus, der nicht losgelöst von vorberuflich-biografisch erworbenem Erfahrungswissen, in der Ausbildungsphase erworbenem und wissenschaftlich fundiertem oder durch berufliche Sozialisation erworbenem Professionswissen anzusehen ist (vgl. Cloos 2008, S. 304), ist Wimmer (1996) zufolge auf Grundlage der paradoxalen Handlungsstruktur pädagogischen Denkens und Handelns in der Beziehung zum unverfügbaren Anderen zu ihrer Bestimmung zu bringen (vgl. ebd., S. 446). Zu einer Stärkung der seiner Ansicht nach dazu zu erlangende «Beziehung zu dem, was nicht Wissen ist, sondern anders als Wissen» (ebd.), kann ästhetische Bildung durch künstlerische Übungen bei der Qualifizierung von früh- und sozialpädagogischen Fachkräften spezifische Beiträge leisten. Künstlerische Übungen – sofern sie zukünftig in den Curricula von Bildungsgängen für sozialpädagogische Fachkräfte Eingang finden – können zur Vorbereitung und Ausbildung einer Haltung gegenüber den beiden Handlungsfeldern dienen, denen eine als verwandt zu bezeichnende Handlungsstruktur zugrunde liegt. Ebenso wie die Frage danach, ob und ggf. wie ein Transfer der auf dem Handlungsfeld künstlerischer Übungen gemachten Erfahrungen und des daran Gelernten auf pädagogisches Handeln von Fachkräften erfolgt, bleibt die ggf. bestehende Nachhaltigkeit der Erfahrungen und des Gelernten weiter zu erforschen.

Ausblickend lässt sich die zukunftsgerichtete Frage stellen, welche Relevanz ästhetische Bildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer immer weiter pluralisierten und digitalisierten, von optischen Zeichen und Bildern geprägten Lebenswelt für den einzelnen Menschen hat. Diese Entwicklung lässt das Selbst nach Ansicht von Welzer (2016) zur Redundanzmaschine und seinen Raum unbemerkt zur «Spiegelhölle werden, in der es immer nur sich selbst sieht» (ebd., S. 129), während in Wirklichkeit das Leben aber aus Widerfahrnissen und anderen, die anders sind, bestehe. Emcke (2016) verweist aktuell auf die gesellschaftliche Bedeutung von Pluralität, die nicht den Verlust individueller oder kollektiver Freiheit bedeute, sondern diese erst garantiere (vgl. ebd., S. 193). Sie plädiert für Präzision und Zartheit im genauen Hinsehen und

Hinhören, die jene Differenzierung leiste, welche die einzelne Person mit all ihren vielfältigen, widersprüchlichen Eigenschaften und Neigungen als menschliches Wesen erkenne (vgl. ebd., S. 12). Zugleich kommt es darauf an, «nicht das Naheliegende, sondern das fern liegende zu sehen» (Welzer 2016, S. 129). Den Blickpunkt des anderen einnehmen zu können und in der eigenen Gestaltungsweise an der Welt auf Grundlage eigenen Urteils- und schöpferischen Vorstellungsvermögens bis hin zur Umkehrung von Subjektivität bestehende Vorgaben für das eigene Handeln zu hinterfragen, kann dazu führen, diese «in Teilen sogar – begründet – zurückzuweisen» (Betz 2016, S. 15). Die dynamische Wechselwirkung einer Transformation von Bestehendem und handelndem Subjekt mit dessen individueller Vorstellungskraft hinsichtlich neuer Zukunftsbilder kann im privaten und gesellschaftlichen Alltagshandeln wie auch im pädagogisch und sozialpädagogisch professionellen Handeln Lern- und Bildungsprozesse zu mehr als einem Abarbeiten eines Verwertungskriterien unterliegenden Erfolgskataloges werden lassen (vgl. Hermann 2016, S. 35).

Als Ausblick sei noch einmal auf die von Bollnow (1987) geäußerte These verwiesen, dass dem Menschen in eigentlich existenziellen Situationen der Sprung, den der existenzielle Durchbruch verlangt, nicht abgenommen werden könne, er sich aber von Zerstreutheit reinigen und seine Ängstlichkeit überwinden könne, um diesen Durchbruch zu erleichtern, was aber nicht vorsätzlich einübbar sei. Vielmehr sei zu hoffen, dass die im Sprung zu existenziellem Durchbruch als einmal geleistete Erhebung diese beim nächsten Mal erleichtere (ebd., S. 101). Selbstbildungsprozesse durch ästhetische Erfahrungen bei künstlerischen Übungen können die Vorbereitung diesbezüglicher, nicht genau bezifferbarer Qualitäten leisten, indem sie dem Subjekt die Chance zu seiner individuellen, selbsttätigen Schulung der eigenen geistig-taktilen Haltung (vgl. Seichter 2015, S. 50) und des eigenen Umgangs mit den Herausforderungen an ein Handeln im Spielraum von Unverfügbarkeit eröffnen.

Literaturverzeichnis

- Amann, Klaus, Stefan Hirschauer 1997: Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Averhoff, Cornelia, Lotte Herkommer, Godje Jeant, Dorothea Strodtmann, Elke Weiß, 2007: Pädagogisches Handeln professionalisieren. Sozialpädagogische Theorie und Praxis für die Erzieherausbildung. Verlag Handwerk und Technik, Buchholz bei Hamburg.
- von Balluseck, Hilde, 2008: Frühpädagogik als Beruf und Profession.
In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 15–36.
- Bamford, Anne 2010: Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster, New York, München und Berlin.
- Barz, Heiner 1993: Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Bastigkeit, Anja (2007): Bildungsbiographie und elementarpädagogische Bildungsarbeit. Eine Studie zum Zusammenhang von Bildungsbiographien elementarpädagogischer Mitarbeiterinnen und der Praktischen Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrags. In: Garibaldo, Francesco, Anne Inga Hilsen, Heinz Sünker, György Széll (Hrsg.): Arbeit, Bildung & Gesellschaft, Bd. 5. Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M.
- Bateson, Gregory, Margret Mead 1942: Balinese Character – A Photographic Analysis. Academy of Science. New York.
- Bateson, Gregory 1955: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Becker-Textor, Ingeborg, 1995: Kindergarten 2010. Traum – Vision – Realität. Herder, Freiburg Basel, Wien, S. 97–104.
- Benjamin, W. 1980: Lehre vom Ähnlichen. In: Ders. Gesammelte Schriften, Bd. II 1, hg. von R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Frankfurt am Main.
- Bering, Cornelia und Kunibert 2003: Zur Einleitung: Vom Umgang mit der Komplexität. In: Bering, Cornelia und Kunibert (Hrsg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines Komplexen Gefüges. ATHENA-Verlag, Oberhausen.
- Bernfeld, S. 1921: Das Kinderheim Baumgarten. In: Ders., Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Band I, hg. von L. von Werder und R. Wolff, Darmstadt 1969.
- Bernfeld, S. 1929: Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Ders., Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Band I, hg. von L. von Werder und R. Wolff, Darmstadt 1969.
- Betz, Tanja 2016: Was Kindheit heute ausmacht. In: Kindergarten heute 5/2016, Herder Verlag, München/Freiburg.
- Blanke, Thorsten 2002: Unternehmen nutzen Kunst. Neue Potenziale für die Unternehmens- und Personalentwicklung. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

- Blaschke, Gerald 2012: Schule schnupfern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.
- BMBF 2010: Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der Bildungsforschung im Bereich «Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte» vom 11.05.2010
<http://www.bmbf.de/foerderungen/14806.php>.
- Bockemühl, Michael 1997: Kunst sehen – Wirklichkeit gestalten. Wirtschaftsführung aus konkreter Wahrnehmung. In: Roland Benedikter (Hrsg.): Wirtschaft und Kultur im Gespräch. Zukunftsperspektiven der Wirtschaftskultur. Alpha beta, Meran (BZ).
- Bockemühl, Michael, Thomas K. Scheffold. 2007: Das Wie am Was. Das Kunstkonzept von Droege und Comp. Frankfurter Allgemeine Buch.
- Böwer, Michael, Günther Graßhoff 2016: Nach allen Regeln der Kunst. Methoden und Handlungsverfahren. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für soziale Arbeit 9-10.2016, Beltz Juventa, Weinheim, S. 3.
- Bollig, Sabine, Sascha Neumann 2011: Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen, In: ZQF 12. Jg., Heft 2/2011, S. 199–216
<http://budrich-journals.de/index.php/zqf/article/viewFile/10807/9351>
 [Zugriff 4.5.2017].
- Bollnow, Otto Friedrich 1987: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Verlag Rolf Kugler, Oberwil b. Zug.
- Brater, M. 1984: Künstlerische Übungen in der Berufsausbildung. In: Projektgruppe Handlungslernen (Hrsg.): Handlungslernen, Berufliche Bildung Bd. 4, Wetzlar.
- Brater, Michael, Walter Kugler, Regine Peter, Stephan Weber in: Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. (Hrsg.) 1984: Kunst in der Beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen zu den Pädagogischen Chancen künstlerischen Übens. Hampp Verlag, Personalwissenschaftlicher Fachverlag, Grosshesslohe.
- Brater, Michael, Ute Büchele, Michael Englert 1987: Fachausbildung und künstlerische Übungen: ein weg zur Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit. München.
- Brater, Michael, Ute Büchele, Erhard Fücke, Gerhard Herz 1988: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Brater, Michael, Ute Büchele, Erhard Fücke, Gerhard Herz 1989: Künstlerisch Handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Brater, Michael, Albert Engelsman, Mechthild Reuter-Herzer 1990: Künstler in sozialen Arbeitsfeldern. Aufgaben – Anforderungen – Ausbildung. Erfahrungen mit dem Aufbaustudium der Alanus-Hochschule Alfter. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart.
- Brater, M.; M. Reuter-Herzer, 1991: Künstlerisch-kreative Übungen in der beruflichen Bildung. Fernuniversität Gesamthochschule Hagen.

- Brater, Michael, Peter Rudolf 2006: Qualifizierung für Interaktionsarbeit – ein Literaturbericht. In: Böhle, Fritz, Jürgen Glaser (Hrsg.): Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Brater, Michael, Sandra Freygarten, Elke Rahmann, Marlies Rainer 2011: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Brater, Michael, Jost Wagner 2011: Künstlerische Aufgabenstellungen in der Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Projektes «Identity and Difference: Creative Artistic Exercises as Didactic Support in Adult Education (ARTID)», Rainer Hampp Verlag, München.
- Bree, Stefan 2006: Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen – ein Entwicklungsraum für das Lernen von Subjekten und Organisationen. In: Rainer Zech (Hrsg.): Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, 11. Expressum-Verlag, Hannover.
- Brinkmann, Malte 2012: Pädagogische Übung. Praxis und Theorie elementarer Lernform. Schöningh, Paderborn.
- Brüsemeister, Thomas 2008: Qualitative Forschung. Ein Überblick. Hagener Studientexte zur Soziologie. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Brumlik, Micha 2016: Resonanz oder: Das Ende der kritischen Theorie. In: Amirpur, Katajun et al. (Hrsg.): Blätter für deutsche und internationale Politik 5/2016. Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Bücken, Susanne 2015: Ästhetik in der sozialen Arbeit. Künstler*Ich – Biografische Erfahrungen Studierender sozialer Arbeit mit künstlerischen Medien und Erwartungen an das Studium der sozialen Arbeit. In: Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): FORUM Sozial 2/2015, Berlin.
- Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (Hrsg.) 2008: Waldorflehrerbildung im Bologna-Prozess, Stuttgart.
- Buschkühle, Carl-Peter, Jutta Felke (Hrsg.) 2005: Mensch Bilder Bildung. ATHENA-Verlag, Oberhausen.
- Cassier-Woidasky, Anne-Kathrin 2007: Pflegequalität durch Professionsentwicklung. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von professioneller Identität, Pflegequalität und Patientenorientierung. Mabuse-Verlag, Frankfurt am Main.
- Cloos, Peter 2008: Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Juventa (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung), Weinheim/München.
- Cloos, Peter, Stefan Königeter, Burkhard Müller, Werner Thole 2009: Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Cloos, Peter 2014: Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja, Peter Cloos (Hrsg.): Kingheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Combe, Arno, Werner Helsper (Hrsg.) 1996: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

- Combe, Arno, Werner Helsper 2002: Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe, Thomas Rauschenbach, Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Corbin, Juliet 2006: Grounded Theory. In: Bohnsack, Ralf, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4. München.
- Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff, Frank-Olaf Radtke (Hrsg.) 1992: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Dewey, John 2000: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Jürgen Oelkers. Weinheim.
- Dewey, John 2003: Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main.
- Dietrich, Cornelia, Dominik Krinniger, Volker Schubert 2013: Einführung in die Ästhetische Bildung. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Ebert, Sigrid 1999: Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis. In: Thiersch, Renate, Dieter Höltershinken, Karl Neumann (Hrsg.): Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Ebert, Sigrid 1999: Zwischen «geistiger Mütterlichkeit» und Fachlichkeitsanspruch – zur Jahrhundertproblematik eines Frauenberufes. In: Sommer, Erika (Hrsg.): Festschrift 125 Jahre Pestalozzi-Fröbel-Haus. Eberhard Schröder/PFH, Berlin.
- Ebert, Sigrid 2011: Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. <http://www.kit-fachtexte.de> [Zugriff 14.2.2016].
- Elliott, David J. 1995: Music Matters. A New Philosophy of Music. New York.
- Faas, Stefan, Rainer Treptow 2010: Zur Konstruktion individueller Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. In: neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Band 40, 2/2010. S. 164–175. Luchterhand, Neuwied.
- Fatke, Reinhard, Jürgen Oelkers (Hrsg.) 2014: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60). Beltz Juventa, Weinheim.
- Felden, von Heide 2002: Studium und Biographie: Zur Rezeption von Studienangeboten als Anstoß zu biographischen Veränderungen. In: Kraul/Marotzki (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leske und Budrich, Opladen. S. 270–284.
- Fend, Helmut 1982: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/ Basel.
- Fischer, A. 1921: Erziehung als Beruf. In: K. Kreitmair (Hrsg.) 1961: A. Fischer: Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1961.
- Fischer, Andreas 2006: Ausbildung und Kunst. Die Bedeutung des Künstlerischen für sozial- und heilpädagogische Berufe. Haupt Verlag, Bern.

- Fischer-Lichte, Erika 2001: Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Fried, Lilian 2008: Professionalisierung von ErzieherInnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 265–278.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Iris Nentwig-Gesemann, Stefanie Pietsch 2011: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. In: DJI (Hrsg.): Wiff 19, Deutsches Jugendinstitut, München.
- Fucke, Erhard 1981: Lernziel: Handeln können; Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept unter Mitarbeit von Michael Brater. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Geertz, Clifford 1995: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Genet, J. 1982: Tagebuch eines Diebes, Reinbek bei Hamburg.
- Gessler, Luzius 1988: Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern der Hiberniaschule (Wanne-Eickel). Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris.
- Giesecke, H. 1985: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.
- Giesecke, H. 1987: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, München.
- Giesecke, H. 1990: Einführung in die Pädagogik. Weinheim, München.
- Glaser, Barney, Anselm Strauss 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Huber, Bern (Original 1967).
- Glaser, Barney G., Anselm L. Strauss 2005: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Verlag Hans Huber, Bern.
- Göthe 52, xii; © 1998–2014 by Trier Center for Digital Humanities / Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften an der Universität Trier; <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?lemma=betrachten> [Zugriff 7.10.2014].
- Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NRW. Wetzlar 1985.
- Habel, W./ M.-E. Karsten (1986): Zur Profilierung der sozialpädagogischen Ausbildung: Eine eigenständige Didaktik sozialen Lernens? In: Rabe-Kleberg, U./ H. Krüger, D. v. Derschau (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Bd. 3. München, S. 313–323.
- Habermas, Jürgen 1968: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Zum 70. Geburtstag von Herbert Marcuse. S. 48–103 in: Ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1968. Mit einem neuen Nachwort 1994.
- Hasse, Jürgen 2007: Ästhetische Bildung – Eine doppelte Perspektive ganzheitlichen Lernens www.widerstreit-sachunterricht.de/ Ausgabe 8/ März 2007.

- Heinritz, Charlotte 2010: Biographische Aspekte der Lehrerpersönlichkeit. In: Verband Bildung und Erziehung Berlin (Hrsg.): VBE aktuell, 39. Jahrgang, 7/8 2010, MKM Kleinmachnow.
- Heinritz, Charlotte 2010: «Kunst und Leben». Bericht aus einem Lehrforschungsprojekt an der Alanus-Hochschule in Alfter bei Bonn. Alfter.
- Heinritz, Charlotte, Jochen Krautz 2010: Kunstlehrer bleiben?! Motive der Berufszufriedenheit von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern. In: Kunst und Unterricht Exkurs; Beilage Heft 345–346/2010; Friedrich Verlag, Seelze.
- Heinritz, Charlotte 2011: «Jedem Kind sein Instrument» – Studie über das musikpädagogische Pionierprojekt an der Waldorfschule Dortmund. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Heinritz, Charlotte, Jürgen Peters 2011: Verfahren zur Qualitätsentwicklung von Unterricht an Waldorfschulen. Einige Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung. In: Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), Berichtheft 2011.
- Heinritz, Charlotte, Alexander Röhler 2013: Bedeutung und Auswirkungen von Kunstangeboten im Curriculum von pädagogischen Studiengängen. In: BIOS: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, Jg. 26 Nr.1, S. 6–27. Barbara Budrich Verlag, Opladen.
- Helsper, Werner, Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleeberg 2000: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS 1/2000, S. 5–19. Barbara Budrich Verlag, Opladen.
- Helsper, Werner, Reinhard Hörster, Jochen Kade (Hrsg.) 2003: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- Helsper, Werner, Susann Busse, Merle Hummrich et al. (Hrsg.) 2008: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmung am Beispiel der Schule. VS-Verlag (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 23), Wiesbaden.
- Hengst, Heinz 2013: Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Hentschel, Ulrike 1996: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Juventa Verlag, Weinheim (Ausgabe 2000, Studienverlag).
- Herz, Gerhard, Mechthild Reuter-Herzer 1990: Künstlerische Übungen als Bestandteil einer persönlichkeitsorientierten Berufsbildung. In: Herzer, Hans, Dybowski, Gisela Bauer (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Rationalisierungs-Kuratorium der deutschen Wirtschaft, Eschborn.
- Hillebrandt, Frank 1999: Die Habitus-Feld-Theorie als Beitrag zur Mikro-Makro-Problematik in der Soziologie – aus der Sicht des Feldbegriffs. Working Papers zur Modellierung sozialer Organisationsformen in der Sozionik, WP2. Technische Universität Hamburg-Harburg, Hamburg.

- Hocke, Norbert 2004: Reform tut Not – Personalentwicklung und Ausbildung. In: Ilse Wehrmann (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Hofmannsthal, Hugo von 1929: Buch der Freunde, Tagebuchaufzeichnungen, Insel-Verlag. Leipzig <http://www.aphorismen.de/zitat/22590> [Zugriff 13.1.2015].
- Höller, Bernd 1988: Berufserziehung durch Kunst. Zur Bedeutung des künstlerischen Handlungsmusters in der beruflichen Bildung. Reihe Personalforschung Band 2. Hampp-Verlag, München.
- Hörster, Reinhard, Burkhard Müller 1996: Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: Combe, Arno, Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Holm, Petter (Hrsg.) 2007: Forschungsgruppe: Dr. Bernhard Schmalenbach, Prof. Dr. Michael Brater, Jean-Claude Hucher, Petter Holm: Die Triale Methode. Das Zusammenwirken von Theorie, Praxis und Kunst in der Berufsbildung. Bergen/Zeist, NL.
- Höffel, Angelika 1983: Für's Leben gelernt. Ehemalige Hiberniaschüler berichten von ihren Schul- und Lebenserfahrungen. Wanne-Eickel/Frankfurt.
- Humboldt, Wilhelm 1792/1967: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Reclam, Stuttgart.
- Husemann, Armin J. 2003: Der musikalische Bau des Menschen. Entwurf einer plastisch-musikalischen Menschenkunde. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Jänke, Lutz 2009: Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Verlag Hans Huber, Bern.
- Jünemann, Margrit, Fritz Weitmann 1976: Der künstlerische Unterricht an der Waldorfschule. Malen und Zeichnen. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Joos-Weinbach, Margarete 1012: Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Kant, Immanuel 1785/1983. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Kritik der reinen Vernunft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Karsten, M.E. (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in der Berufsbildung für soziale und sozialpädagogische (Frauen-) Berufe. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld, S. 350–374.
- Kegan, R. 1991: Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München, 2. Auflage.
- Keupp, H. et al. 1999: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlt, Reinbek.
- Klepacki, Leopold, Jörg Zirfas 2012: Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In: Bockhorst, Reinwand, Zacharias 2012: Handbuch kulturelle Bildung. kopaed, München.
- Die Geschichte der Ästhetischen Bildung | kubi-online.html [Zugriff 11.2.2016].
- Köngeter, Stefan 2009: Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

- Krautz, Jochen 2007: Die Vereinnahmung der Person. In: Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 3. Aschendorff Verlag, Münster.
- Krüger, H., J. Dittrich 1986: Sozialdidaktik – Ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. In: Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Bd. 3: Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative. München, S. 325–342.
- Küls, Holger 2008: Lernen in Lernfeldern – kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik. In: Textor M.R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/> [Zugriff 22.2.2016].
- Küstners, Ivonne 2006: Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. In: Abels, Heinz, Werner Fuchs – Heinritz, Wieland Jäger, Uwe Schimank (Hrsg.): Hagerer Studentexte zur Soziologie. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Leber, Stefan 1981: Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Stuttgart.
- Lehnerer, Th. 1994: Methode der Kunst. Würzburg.
- Lazarsfeld, P., L. Wagner 1924: Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaft. Bericht über einen Beitrag der Jugendbewegung zur Sozialpädagogik. In: Der Aufstieg, Nr. 30/31.
- Liegle, Ludwig 2008: Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik. In: Thole, Werner u. a. 2008: Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, S. 86–113. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Lienert, Gustav, Ulrich Raatz 1998: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim, Beltz, Psychologie Verlags Union (6. Auflage).
- Lüders, Christian 2006: In: Bohnsack, Ralf, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Luhmann, N., K. E. Schnorr (Hrsg.) 1982: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. v. Lenzen, Dieter. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Marotzki, Winfried 1990: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Mayring, Philipp 1995: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung der Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung; Fachschulen des Sozialwesens; Fachrichtung Sozialpädagogik; Düsseldorf <http://www.berufsbildung.nrw.de/lehrplaene-fachschule/> [Zugriff 13.3.2017].
- Mittelstraß, J. 1982: Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität, Frankfurt am Main.
- Mollenhauer, Klaus 1990: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 36, S. 481–492.

- Mollenhauer, Klaus, Cornelia Dietrich, Hans Rüdiger Müller, Michael Parmentier 1996: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Juventa Verlag, Weinheim.
- Müller, Falko 2015: Professionelles Handeln als organisierte und situierte Tätigkeit. Eine praxisanalytische Methodologie zur Untersuchung von Arbeitsbündnissen. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 5/15, S. 469–487. Verlag neue praxis, Lahnstein.
- Natorp, P. 1920: Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart.
- Nentwig-Gesemann, Astrid, 2008: Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 251–263.
- Nentwig-Gesemann, Astrid, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Henriette Harms, Sandra Richter 2011: Professionelle Haltungen – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In: Deutsches Jugendinstitut 2011 (Hrsg.): WiFF Expertise 24. München.
- Oberhuemer, Pamela, Inge Schreyer, 2010: Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Oevermann, U. 1981: Professionalisierung der Pädagogik. Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Mitschrift eines Vortrags im Sommersemester 1981 an der FU Berlin, zit. n. Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff, Frank-Olaf Radtke (Hrsg.) 1992: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Oevermann, U. 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 70–182.
- Otto, G., M. Otto 1987: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze.
- Otto, Hans-Uwe, Thomas Rauschenbach, Peter Vogel (Hrsg.) 2002: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Otto, Ulf 2012: Mimesis. In: Bockhorst, Reinwand, Zacharias (Hrsg.) 2012: Handbuch Kulturelle Bildung. kopaed, München
<http://www.kubi-online.de/artikel/mimesis> [Zugriff 11.2.2016].
- Parsons, T. 1965: Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In: R. König u. S. Tonniesmann (Hrsg.): Probleme der Medizinsoziologie. Sonderband 3 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 10–57.
- Pasternack, Peer, 2008a: Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008, In: erzieherin-online, 26.10.2008.
- Peez, Georg 2000: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unter-

- schiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik (Habilitationsschrift), BDK-Verlag, Hannover.
- Perras-Emmer, Barbara: Lernziel Authentizität – anstelle von Selbstoffenbarungsangst, Selbstdarstellung und Selbstverbergung. Kindergartenpädagogik. In: Martin R. Textor (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/184.html> [Zugriff 22.8.2014].
- Plessner, H. 1965: Die Stufen des Organischen und der Menschen. 2. Auflage, Berlin.
- Prange, Klaus 1986: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Pütz, Rose Maria 1981: Kunsttherapie, B. I.: Die Maltherapie. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Reichert, Jo 1999: Über das Problem der Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. In Ronald Hitzler, Jo Reichert & Norbert Schröer (Hrsg.), Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation, S. 319–346. UVK, Konstanz.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle 2007: Theaterpädagogische Prozesse in Biographieverläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung. Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät I (Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften) der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, http://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/599/Theaterpaedagogische_Prozesse_in_Biographieverlaeuften_unter_dem_Aspekt_der_aesthetischen_Bildung.pdf [Zugriff: 14.3.2015].
- Reinwand, Vanessa-Isabell 2012: Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst/Reinwand/Zacharias (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. kopaed, München.
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie 1996: Männerbilder-Frauenbilder-Selbstbilder: Projekte, Aktionen, Materialien zur ästhetisch-kreativen Selbsterkundung. Shaker, Aachen.
- Rist, Georg/Peter Schneider 1982: Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule. Rowohlt, Reinbek-Hamburg.
- Rittelmeyer, Christian 2010: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten; ein Forschungsüberblick. Athena Verlag, Oberhausen.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) 2008: Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rosa, Hartmut 2016: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Rosch, Anne: In: Scharf, Walter (Hrsg.) 1990: Jugendliche schulen sich an der Kunst. Übungen mit Anne Rosch und Christian Glahn und Jugendlichen aus dem Programm «LERNEN DURCH TUN» in den Werken Leverkusen und Uerdingen der Bayer AG. Dokumentation.
- Saßmannshausen, Wolfgang (2008): Waldorfpädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Schiller, Friedrich 1965: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795). Stuttgart.

- Schmalenbach, Bernhard 2011: Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe. kopaed Verlag, München.
- Schmidt, Wilhelm 1998: Philosophie der Lebenskunst. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Schnell, Martin, Charlotte Heinritz 2006: Forschungsethik: Ein Grundlagen- und Arbeitsbuch mit Beispielen aus der Gesundheits- und Pflegewissenschaft. Huber Verlag, Bern.
- Schütz, A. 1971: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. I, Den Haag.
- Schütz, A. 1972: Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In: Ders., gesammelte Aufsätze, Bd. 2, Den Haag.
- Schütze, Fritz 1983: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heft 13, S. 283–293. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Schütze, Fritz 1987: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen. Teil 1. Hagen.
- Schütze, Fritz 1992: Sozialarbeit als «bescheidene Profession». In: Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.O. (Hrsg.): Erziehen als Profession, S. 132–171, Opladen.
- Schütze, Fritz 1996: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A., W. Helsper (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 183–276.
- Schütze, Fritz 2000: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg. Heft 1, S. 49–96.
- Schulze, Manfred 1991: Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungskunst. Ein wissenschaftlicher Zugang zur Waldorfpädagogik über die pädagogische Dimension des Denkens. Königshausen und Neumann, Würzburg.
- Schuster 2002: Kunst als Schulfach. www.lpg.musin.de/kusem/tex/kusem4b.rtf [Zugriff 28.3.2017].
- Selle, G. (Hrsg.) 1990: Experiment Ästhetisch Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek.
- Sieben, Gerda 2003: Künstlerisches Handeln – ein Impuls für die neue Arbeitsrealität. In: Kulturpolitische Gesellschaft Bonn e. V. (Hrsg.): Kultur. Kunst. Arbeit. Perspektiven eines neuen Transfers, Dokumentation 60. Klartext Verlag, Essen.
- Sollfrank, Hermann, Rezension vom 01.08.2012 zu: Cornelia Dietrich, Dominik Krininger, Volker Schubert 2012: Einführung in die Ästhetische Bildung. Beltz Juventa, Weinheim und Basel Reihe: Grundlagentexte Pädagogik. <https://www.socialnet.de/rezensionen/13200.php> [Zugriff 29.2.2016].
- Speth, Christine, 2010: Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Steiner, Rudolf 1972: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Neun Vorträge 1922. Rudolf Steiner Verlag, Dornach/ Schweiz.

- Steiner, Rudolf 1975: Kunst und Kunsterkenntnis. Das Sinnlich-Übersinnliche in seiner Verwirklichung durch die Kunst. Neun Vorträge 1888–1921. Verlag Freies Geistesleben, Dornach, CH.
- Steiner, Rudolf 1934: Über das Komische und seinen Zusammenhang mit Kunst und Leben. In: «Anthroposophie» 1934/35, 17. JG. Buch 2 (GA 271, S. 37–47), Dornach, CH.
- Steiner, Rudolf 1978: Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen. Weihnachtskurs für Lehrer. 16 Vorträge 1921–1922. Gesamtausgabe Bibl.-Nr. 303, Dornach.
- Steinke, Ines 1999: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim & München.
- Stichweh, R. 1994: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/M.
- Stichweh, R. 1996: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, S. 49–69. Opladen.
- Stichweh, R. 2000: Professionen im System der modernen Gesellschaft. In: Merten, R. (Hrsg.): Systemtheorie sozialer Arbeit. S. 29–39. Opladen.
- Stiefel, Regula, 1988: Persönlichkeitsbildung als Grundanliegen in der Lehrerbildung. Begründung und Bildungskonzeption, Darstellung und Untersuchung eines offenen Modells. Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart.
- Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München, Wilhelm Fink Verlag.
- Sünkel, W. 1990: Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung, mit Seitenblick auf Pestalozzi und Makarenko. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, Nr. 3. Beltz-Verlag, Weinheim, S. 287–304.
- Thole, Werner; Ernst-Uwe Küster-Schapfl 1997: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. In: Drewe, Bernd; Heinz-Hermann Krüger; Winfried Marotzki (Hrsg.): Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Band 11. Leske und Budrich, Opladen.
- Thole, Werner, 2010: Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 56, Heft 2, März/April 2010. Beltz-Verlag, Weinheim, S. 206–222.
- Völter, Bettina (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung [58 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9 (1), Art. 56, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqso801563> [Zugriff 28.3.2017].
- Westphal, Kristin 2005: Möglichkeitsräume im theatralen Spiel und ihre Bedeutung für Sinnstiftungsprozesse. In: Bilstein/Winzen/Wolf (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Beltz Verlag, Basel, S. 103–122.
- Weißert, Ernst 1960: Dr. Ing. e.h. Dr. rer. pol. h.c. Hanns Voith zum 75. Geburtstag. In: Bund der Waldorfschulen (Hrsg.): Erziehungskunst, Jahrgang 24, Heft 5, Mai 1960, Stuttgart.

- Welzer, Harald 2016: Die smarte Diktatur. Der Angriff auf unsere Freiheit. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Wikström, Britt-Maj 2000: Nursing Education at an Art Gallery. *Journal of Nursing Scholarship*, 32, (1), 197–199.
- Wikström, Britt-Maj 2001: Works of Art: a complement to theoretical knowledge when teaching nursing care. *Journal of Clinical Nursing*, 10, 25–32.
- Wimmer, Michael 1996: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe/Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Winnicott, D.W. 1985: Vom Spiel zur Kreativität. 3. Auflage, Stuttgart.
- Winnicott, D.W. 2002: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung. Psychosozial-Verlag, Gießen.
- Younnis, J. 1995: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt/M.
- Zech, Rainer 2002: Zukunftskompetenz. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft. Hamp, München.
- Zirfas, Jörg 2005: Aisthesis. In: Bilstein/Winzen/Wulf 2005 (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- <http://www.alanus.edu/studium-kindheitspaedagogik.html> [Zugriff 17.10.2010].
- <http://www.alanus.edu/paedagogik> [Zugriff 21.10.2010].
- <http://www.alanus.edu/studium-bwl-13.html> [Zugriff 21.10.2010].
- www.bmas.bund.de/BMAS/Navigation/teilhabe-behinderter-menschen.html [Zugriff 08.11.2010].
- http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau_kurfassung.pdf [Zugriff 20.12.2010].
- http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf [Zugriff 20.1.2011].
- http://www.gabmuenchen.de/media/downloads/20070723_vortrag_arbeitshandeln_muss_knstlerisch_ub_v1.pdf [Zugriff 20.12.2010].
- <http://www.handelsblatt.com/panorama/kultur-kunstmarkt/die-kuriosesten-kunstunfaelle-ist-das-kunst-oder-kann-das-weg/5799226.html> [Zugriff: 25.7.2016].
- <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-53147> [Zugriff 01.03.2011].
- <http://opus4.kobv.de/opus4-> [Zugriff 14.03.2015].
- <http://paedpsych.jk.unilinz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/Arbeitsblaetter.html> [Zugriff 21.06.2011].
- <http://www.rudolfsteinerberufskolleg.de/downloads/sozialpaedagogik.pdf> [Zugriff 10.9.2010].
- <http://www.uni-bamberg.de/index.php?id=5881> [Zugriff 21.06.2011].

Anhang

Informationsblatt und Einverständniserklärung für die Mitwirkung am Forschungsprojekt «Qualifizierung von (Waldorf-) Erzieher_innen und Kunstunterricht – Erfahrungen mit Blick auf die Biografie, die Ausbildung und den beruflichen Alltag».

Sehr geehrte Dame, sehr geehrter Herr,

im Rahmen meiner Forschungsarbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alanus Hochschule Alfter im Fachbereich Bildungswissenschaft führe ich ein Projekt zum Thema «Qualifizierung von (Waldorf-) Erzieherinnen und Kunstunterricht – Erfahrungen mit Blick auf die Biografie, die Ausbildung und den beruflichen Alltag» durch.

Dieses Forschungsprojekt wird von Prof. Dr. Charlotte Heinritz begleitet.

Deshalb bitte ich Sie, mir die Gelegenheit für ein Interview zu geben. Um Ihre Ausführungen möglichst unverfälscht zu erhalten, zeichne ich das Gespräch auf Tonträger auf und werde es später in eine schriftliche Fassung bringen. Ich versichere Ihnen, dass das Interview nur im Rahmen der Wissenschaft eingesetzt und nur in anonymisierter Form verwendet wird.

Ich würde mich freuen, wenn Sie mit einem Interview und diesen Regelungen einverstanden sind. Bitte geben Sie mir zum Zeichen Ihrer Zustimmung ein Exemplar dieser Erklärung unterschrieben zurück. Das Original verbleibt bei Ihnen.

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit.

Ort

Datum

Unterschrift Interviewerin

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen der Forschungsarbeit «Qualifizierung von (Waldorf-) erzieherinnen und Kunstunterricht – Erfahrungen mit Blick auf die Biografie, die Ausbildung und den beruflichen Alltag», das von Petra Böhle an der Alanus Hochschule unter Begleitung von Prof. Dr. Charlotte Heinritz durchgeführt wird, ein Interview mit mir durchgeführt wird, das auf Tonband aufgezeichnet und in anonymisierter Form abgeschrieben wird. Das Interview wird ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Ort

Datum

Unterschrift

Transskriptionsregeln

(nach Hoffmann-Riem)

Zeichen	Bedeutung
.	kurze Pause
..	mittlere Pause
...	lange Pause
....	Auslassung
eh ehm	Planungspausen
(Ereignis)	Nichtsprachliche Handlungen, z. B. (zeigt auf ein Bild)
(lacht) (weint)	Begleiterscheinungen des Sprechens (die Charakterisierung stegt unmittelbar hinter der entsprechenden Stelle)
(betont) (schnell)	Begleiterscheinungen des Sprechens (die Charakterisierung stegt unmittelbar hinter der entsprechenden Stelle)
(unverständlich)	(unverständlich)

Ausschnitt aus Tabelle Kunst – Offenes Kodieren

Interview Rosa		
Sequenzen zu Kunst	Ausformulierte Codes	Memos
387-393 Rosa: ja das Plastizieren fand ich auch spannend weil ich auch gerne im Leben (lacht) spiele (lacht) die Farben, die Aquarelle fand ich auch klasse. Also am Anfang das, ja, das mehr Austesten von den Farben	387-393 Im Leben gerne zu spielen bedeutet auch das Plastizieren spannend zu finden. So sind auch die Aquarelle klasse. Das anfängliche Austesten der Farben ist okay	387-393 Wie kommt es zur unterschiedlichen Bewertung des spielerischen Plastizierens, der Aquarelle und des Austestens der Farben? Ist das Austesten systematischer und weniger spannend und spielerisch?

Unterkategorien und Kodes der Fallinterpretationen/verdichteten Rekonstruktionen

- Kode I: Beim Kohlezeichnen kann geübt werden, gleichzeitig zielorientiert und ergebnisoffen bewusst den eigenen Willen entgegen inneren Widerständen konzentriert zu lenken
- I.1. Vorausplanen und Vorstellungen vom Endprodukt überwinden, um trotz Unsicherheit handlungsfähig zu werden
 - I.1.1 Identifikation mit dem eigenen Handeln zwischen Begrenzung und Offenheit
 - I.1.2 Beim Kohlezeichnen wird das stete Wechseln zwischen konzentriert achtsamer Aktion und Reaktion geübt
 - I.1.3 Die Ungewissheit über das Gelingen des ersten Striches als Hürde vor dem Anfang
 - I.1.4 Das Nachdenken darüber, was zu tun ist, erschwert die Ausführung
 - I.1.5 Eine Vorstellung vom Endprodukt erschwert das Handeln
 - I.2. Abstand nehmen – beobachten, vergleichen und beurteilen – feiner ausrichten
 - I.2.1 Umgang mit einem Fehler und dem Gefühl von Ärger
 - I.2.2 Realistischeres Selbstbild durch Selbsterfahrung in der Gruppe
 - I.2.3 Einfühlung in Notwendigkeit und Neuausrichtung des Handelns können Stimmigkeit wiederherstellen
 - I.3. Loslassen und aufhören können
 - I.3.1 Loslassen der Vorstellung, um den Ärger über deren Vernichtung zu überwinden
 - I.3.2 Sich mit Humor gegenüber der Krise zu positionieren, kann Distanz und Handlungsspielraum schaffen
 - I.3.3 Der richtige Moment zum Aufhören
 - I.3.4 Üben, aufzuhören
 - I.4 Bewusst gestaltete Prozesse bleiben stark in Erinnerung
 - I.5 Ergebnisorientiertheit kann die Reflexion des Prozesses verhindern
 - I.6 Indifferente Gefühlsresonanz geht mit mäßigem Interesse einher
 - I.7 Zusammenfassung: Beim Kohlezeichnen das Üben üben, den eigenen Willen gegen innere Widerstände konzentriert zielorientiert und zugleich ergebnisoffen mutig und bewusst zu lenken
- Kode II: Zeichnen lernen kann die Selbstverantwortung für die Qualität der eigenen Wahrnehmung und das davon abhängige eigene Bild von der Welt bewusst machen
- II.1 Beim perspektivischen Zeichnen wird der Zusammenhang zwischen zwei verschiedenen Wahrnehmungsweisen mit zwei verschiedenen Bildern von der Welt erfahren
 - II.1.1 Beim perspektivischen Zeichnen bestimmter Objekte an einem bestimmten Ort verändert sich der Blick
 - II.1.2 Die Veränderung des Blicks erfolgt durch genaues Hinschauen

- II.1.3 Genaues Hinschauen führt vorübergehend zum klaren Blick
- II.1.4 Dem klaren Blick zeigt sich ein anderes Bild von der Welt
- II.1.5 Perspektivisches Zeichnen verändert das abstrakte Weltbild (vorläufig) nicht
- II.2 Beim Zeichnen sieht man plötzlich die ganze Welt als das, worauf man sich konzentriert
- II.2.1 Beim Zeichnen ändern sich Sehen und Gesehenes
- II.2.2 Die Lehrperson lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedingung für das andere Sehen
- II.2.3 Die zielgerichtete Konzentration des Subjekts auf einen bestimmten Aspekt des Objektes beim Zeichnen führt zum Sehen der ganzen Welt unter diesem Aspekt
- II.2.4 Die eigenaktive, vorsätzliche Bereitschaft des Subjekts für diesen Erfahrungszusammenhang beim Zeichnen ermöglicht ihn zugleich.
- II.3 Konzentrierte, genaue Betrachtung bestimmter Formen beim Porträtzeichnen ist die einzige Bedingung dafür, plötzlich jemanden abbilden zu können.
- II.3.1 Porträtzeichnen erfordert Risikobereitschaft
- II.3.2 Einzige Bedingung dafür, jemanden abzubilden, ist überraschenderweise nur die ganz genaue Betrachtung
- II.3.3 Die Erfahrung, dass konzentrierte Betrachtung der Formen jeder Person das Porträtzeichnen ermöglicht, ist überraschend
- II.4 Innerlich ruhige Atmosphäre trotz Lärm als Voraussetzung für das Zeichnen
- II.4.1 Beim Zeichnen können bei innerer Sammlung die einander entgegengesetzten Qualitäten von innerer Ruhe und äußerer Unruhe gleichzeitig bestehen
- II.4.2 Die innen ruhige Atmosphäre ist Bedingung, um trotz äußerer Unruhe bei sich zu sein und ruhig zu zeichnen
- II Zusammenfassung: Beim Zeichnenlernen kann die Selbstverantwortung für die Qualität der eigenen Wahrnehmung und das daraus resultierende wirklichkeitsnähere Bild von der Welt bewusst werden
- Kode III: Beim Aquarellmalen in Schichttechnik kann die Möglichkeit zur eigenen Einflussnahme auf die Wechselwirkung zwischen Handlungs- und Gefühlsebene erlebt werden
- III.1 Blickrichtungswechsel als fortgesetzte Spiralbewegung über einen Zeitraum angespannter Aufmerksamkeit: Staunen, Erwartung, Handeln, Reflektieren
- III.1.1 Der Spannungsbogen von der Bewunderung fremden Könnens zum Stolz auf erlangtes eigenes Können
- III.1.2 Vorstellung blockiert das Handeln – Umkehrung des Blickwinkels löst die Blockade
- III.2 Gefühle und Glaubenssätze als Grundlage der Motivation gegen und für das Handeln: Unfähigkeit, Widerwille, Erschöpfung,

- Überforderung, Lustlosigkeit, Widerstand, Ungeduld, Anpassung – Freude, Optimismus, Autonomie
- III.2.1 Der sture Wille zur Krisenbewältigung führt zum Gefühl der Erschöpfung – zeitlicher Spielraum ermöglicht die erneute Aufnahme der Tätigkeit
- III.2.2 Selbsterfahrung: Ungeduld bewirkt, langsames Entstehen schwer auszuhalten
- III.2.3 Mit dem Gefühl der Freude kehrt die Motivation zurück
- III.2.4 Die Motivation zum Handeln hängt ab vom autonomen Gefühl – nicht vom Bewusstsein
- III.2.5 Bisher bekannte rigide Glaubenssätze infrage stellen
- III.2.6 Eigene Grenzen achten und aufzeigen statt Anpassung an von außen gesetzte Grenzen
- III.3 Das Objekt, an dem Selbsterfahrung und ein persönlicher Entwicklungsschritt vollzogen werden, bleibt im Bewusstsein
- III.4 Malen und Plastizieren als Rahmen für das Erleben der Wechselwirkung von entspannter und präsenter Aktivität
- III.4.1 Die Beschäftigung mit Farben fordert und fördert das Zur-Ruhe-Kommen
- III.4.2 Malen ist wie auch das Plastizieren ohne spezifisches Denken mögliches, entspannendes Zwischenspiel im Schulalltag
- III.4.3 Im Kunstunterricht sowohl Selbstwirksamkeit als auch Eigendynamik des Prozesses beim Malen erleben
- III.5 Der unsichere Weg der Individualisierung
- III.5.1 Unsicherheit über die Legitimation zum Kopieren
- III.5.2 Zwiespältiges Verhältnis zu Inhalt einerseits und Form andererseits bei der Motivwahl
- III.5.3 Unklarheit über das eigene Können beim kopierenden Vorgehen
- III.5.4 Verunsicherung durch Überforderung lässt nach Orientierung bei anderen suchen
- III.6 Suche nach eigenem Handlungsansatz aus selbst gewonnener Erkenntnis
- III.7 Vermeidungstaktik und Ironie aus Unsicherheit hinsichtlich der Handlungskonsequenzen
- III.8 Sich selbst die Zeit nehmen für die Produktion des Bildes – dem Produkt die Zeit geben für seine Entstehung.
- III.8.1 Die eigene Handlungsweise mit den Erfordernissen der Aufgabenstellung begründen
- III.8.2 Ein aus dem Inneren des Malenden kommender Entstehungsprozess benötigt einen jeweils entsprechenden zeitlichen Rahmen
- III.8.3 Unsicherheit über den eigenen Umgang mit unterschiedlichen Handlungsbedingungen und daraus folgenden Konsequenzen
- III.8.4 Je tiefer gehend die innere Berührung des Malenden vom Motiv, desto länger der Malvorgang
- III.9 Äußere und innere Bedingungen für das Schichten: Ort und Zeit sowie Ruhe und Geduld

- III.10 Ernst und Komik des Anfangens
- III.10.1 Lieblingsfarben bestimmen die Motivwahl
- III.11 Das Produkt künstlerischer Tätigkeiten kann Nebeneffekt oder Ziel des jeweiligen Prozesses sein
- III.12 Das Malen als Hilfe bei der Bewältigung persönlicher Krisen
- III Zusammenfassung: Beim Aquarellmalen in Schichttechnik kann die Möglichkeit zur eigenen Einflussnahme auf die Wechselwirkung zwischen Handlungs- und Gefühlsebene erlebt werden.

- Kode IV: Beim Plastizieren in Entwicklung und zugleich bei sich sein
- IV.1 Abschied von der eigenen Kindheit – Mut zum Erwachsenwerden
- IV.1.1 Identitätsbildung ins Unbenennbare: Die Plastik und mit ihr sich selbst aufrichten
- IV.1.2 Entscheidung zum mutigen Schritt ins ungewisse Neue
- IV.1.3 Das «Widerwollenwollen» überwinden – vom Festhalten am Gewordenen zum weiteren Wachsen: Augen zu und durch
- IV.2 Das gerne ausgeübte Plastizieren hilft bei der Verarbeitung einer biografisch schwierigen Situation
- IV.3 Plastizieren ist wie auch das Malen ohne spezifisches Denken mögliches, spannendes Zwischenspiel im Schulalltag
- IV.4 Dem Plastizieren wie dem Leben spielerisch offen für unvorhersehbar Neues begegnen
- IV Zusammenfassung: Das Plastizieren lässt die übende Person in Entwicklung und zugleich bei sich sein

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Die im Arbeitsverhältnis zur_m Klient_in prozesshaft zirkulär sich aufschichtende Verwobenheit der professionellen Fachkraft als Person in ihr sozialpädagogisches Handeln I
(Seite 50)
- Abb. 2: Die im Arbeitsverhältnis zur_m Klient_in prozesshaft zirkulär sich aufschichtende Verwobenheit der professionellen Fachkraft als Person in ihr sozialpädagogisches Handeln II
(Seite 90)
- Abb. 3: Selbstgewissheit und Selbststeuerung
(Seite 188)
- Abb. 4: Der übergeordnete Standpunkt – Spannungen aushalten
(Seite 229)
- Abb. 5: Unsicherheit initiieren und das Beobachten beobachten
(Seite 264)
- Abb. 6: Schnittfelder zwischen Dimensionen des künstlerischen und des pädagogischen Handlungstypus und die übergeordnete Kategorie von Unverfügbarkeit
(Seite 283)

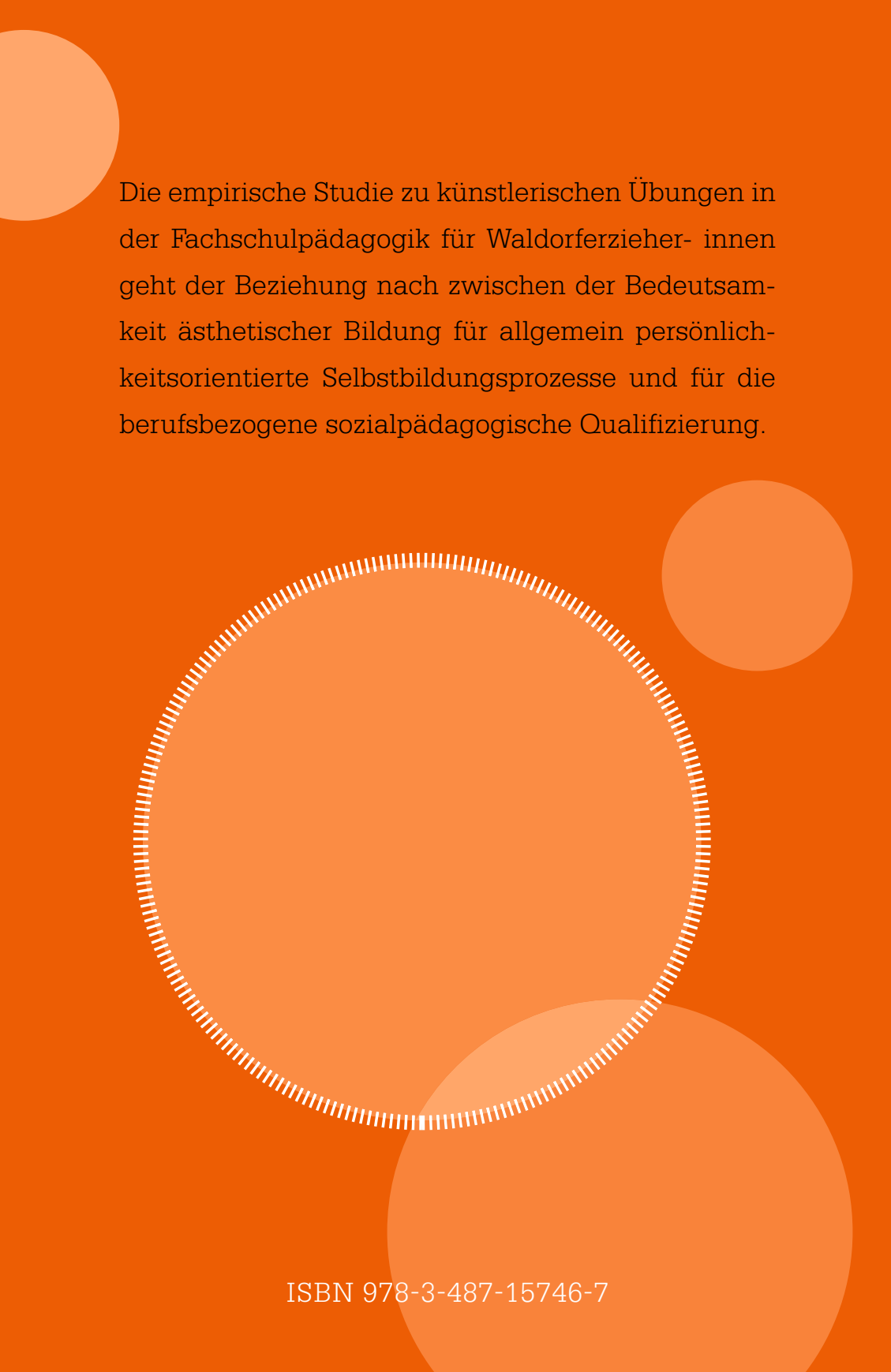
Versicherungen

Ich versichere gem. Abs. 4 (d) Promotionsordnung des Fachbereichs 1 – Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität Hildesheim, dass kein Hinderungsgrund gemäß § 3, Abs. 4 vorliegt: Die wissenschaftliche Abhandlung hat weder in ihrer Gesamtheit noch in Teilen einer anderen wissenschaftlichen oder künstlerisch-wissenschaftlichen Hochschule vorgelegen oder ist von einer solchen abgelehnt worden.

Ich versichere gem. § 6, Abs. 4 (a) Promotionsordnung des Fachbereichs 1 – Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität Hildesheim, dass ich die wissenschaftliche Abhandlung selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe.

Schwelm, den

Unterschrift Antragstellerin

The background is a solid orange color. It features several overlapping circles of different shades of orange. A large, light-orange circle is in the top-left corner. A medium-sized, light-orange circle is in the top-right corner. A large, light-orange circle is in the bottom-right corner. A large, light-orange circle is in the center, outlined with a white dashed line. The text is positioned in the upper-left area of the page.

Die empirische Studie zu künstlerischen Übungen in der Fachschulpädagogik für Waldorferzieher- innen geht der Beziehung nach zwischen der Bedeutsamkeit ästhetischer Bildung für allgemein persönlichkeitsorientierte Selbstbildungsprozesse und für die berufsbezogene sozialpädagogische Qualifizierung.

ISBN 978-3-487-15746-7